

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE LETRAS



Aprendizagem do Português Língua Estrangeira
por Alunos Chineses: Culturas, Representações e seus Impactos na Motivação

Maria da Graça Gomes Fernandes

Orientadora: Prof.^a Doutora Catarina Gaspar

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor no ramo de Língua Portuguesa, na
especialidade de Língua Portuguesa Aplicada

2017

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE LETRAS



Aprendizagem do Português Língua Estrangeira
por Alunos Chineses: Culturas, Representações e seus Impactos na Motivação

Maria da Graça Gomes Fernandes

Orientadora: Prof.^a Doutora Catarina Gaspar

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor no ramo de Língua, na especialidade de Língua Aplicada

Júri:

Presidente: Prof.^a Doutora Maria Cristina de Castro Maia de Sousa Pimentel, Professora Catedrática e Membro do Conselho Científico da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Vogais:

- Doutora Ana Maria Mão de Ferro Martinho Carver Gale, Professora Auxiliar com Agregação da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa;
- Doutor Abdelilah Suisse, Leitor (PhD), Investigador Integrado no Centro de Línguas, Literaturas e Culturas da Universidade de Aveiro;
- Doutor Carlos Alberto Marques Gouveia, Professor Associado com Agregação da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa;
- Doutora Maria José dos Reis Grosso, Professora Associada da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, em situação de licença sem vencimento, a exercer funções como Professora Associada na Faculty of Arts and Humanities, University of Macau;
- Doutor Everton Vasconcelos Machado, Investigador Auxiliar do Centro de Estudos Comparatistas da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa;
- Doutora Catarina Isabel Sousa Gaspar, Professora Auxiliar da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Orientadora.

“Posso mudar se me penso mudado”
Agostinho da Silva

AGRADECIMENTOS

Para além da curva da estrada, talvez haja um poço, e talvez um castelo, e talvez apenas a continuação da estrada. Não sei...” (Alberto Caeiro, *Para além da curva da estrada*), mas pergunto.

A elaboração desta tese de doutoramento equipara-se a uma longa caminhada por uma estrada sinuosa, em busca de respostas. Só foi possível trilhar este caminho com o apoio de pessoas que me proporcionaram o incentivo e ânimo necessários para que pudesse ultrapassar todos os obstáculos que iam travando os meus passos.

Na impossibilidade de mencionar todas as que direta ou indiretamente estiveram envolvidas neste projeto e a quem agradeço a colaboração, expresso profunda gratidão, em particular, às seguintes:

À minha orientadora: Prof.^a Doutora Catarina Gaspar, pelos sábios conselhos e orientações, neste trabalho de investigação, pela paciência e compreensão que demonstrou, num momento de profunda tristeza da minha vida pessoal, e pela contínua disponibilidade que a distância física nunca travou.

À minha família, pelo amor incondicional e pelas horas de convívio de que foi privada.

Ao meu pai que partiu, inesperadamente, e me fez parar, reequacionando a pertinência desta jornada, mas que, posteriormente, me apontou a luz, para retomar a marcha.

Ao Prof. Doutor Choi Wai Hao, ex-Diretor da Escola Superior de Línguas e Tradução do Instituto Politécnico de Macau, pelo desafio que me lançou em concretizar este trabalho de investigação e por ter estado na origem desta parceria que possibilitou a criação deste programa de Doutoramento em Língua e Cultura Portuguesa (Língua Estrangeira/Língua Segunda).

Ao Prof. Doutor Luciano de Almeida, atual Diretor da Escola de Línguas e Tradução, por ter assumido a direção do programa e ter tomado todas as diligências, junto do Conselho de Gestão do Instituto, por forma a flexibilizar a minha carga letiva, no último semestre da elaboração desta dissertação.

A todos os professores deste programa de Doutoramento, Prof.^a Doutora Inocência Mata, Prof.^a Doutora Alexandra Rosa, Prof. Doutor António Avelar, pelos sábios ensinamentos, com uma palavra especial de apreço à Prof.^a Doutora Maria José Grosso, pela amizade e modelo que representa para mim, há já mais de vinte anos, por terras do Oriente.

Aos meus colegas da Escola Superior de Língua e Tradução do Instituto Politécnico de Macau, pelo companheirismo e carinho que sempre demonstraram, mas, também, pela ajuda, leitura, comentários imprescindíveis que fizeram e a tradução para chinês de termos e do questionário implementado.

Aos colegas do Departamento de Português da Universidade de Macau, em particular à minha amiga Sara Santos, e aos de todas as demais instituições de ensino superior de Macau e da China continental que demonstraram disponibilidade ao passar o questionário aos alunos e me

proporcionaram informações valiosas, sem as quais não teria sido possível levar avante esta investigação.

Finalmente, e porque sem eles nada disto faria sentido, nem seria o que sou hoje, aos meus queridos alunos e a todos os outros que tornaram possível a concretização desta tese de doutoramento.

A todos, um grande bem-haja.

RESUMO

Este trabalho de investigação visa delinear o perfil motivacional de alunos universitários chineses que escolheram o português como futuro instrumento de trabalho, procurando elucidar questões que se prendem com a natureza das representações que trazem da língua, da cultura e dos seus falantes, antes de iniciar o processo de ensino/aprendizagem e as que formam antes e depois do programa de intercâmbio, em Portugal. Também tenta sondar os impactos que os diferentes contextos de aprendizagem, nomeadamente, o contexto de imersão linguística, terá na motivação para a aprendizagem da língua.

A articulação de dois modelos teóricos: o Modelo Socioeducacional de Gardner (1985, 2010) e o *L2 Motivational Self System* de Dörnyei (2005, 2009) permitiu a realização de um estudo quantitativo, através da aplicação de um questionário, junto de alunos que frequentavam o terceiro e quarto anos dos cursos de Licenciatura existentes, quer na China continental quer na Região Administrativa de Macau.

Os dados relativos a 357 questionários foram analisados com recurso ao programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 22.0 para Windows.

Os resultados permitiram apurar que a motivação que leva este público a escolher o português como disciplina principal do seu curso de Licenciatura prende-se com (1) um interesse geral pelas línguas estrangeiras e (2) uma forte atitude intercultural.

Além disso, também foi possível discernir a existência de uma maior concordância dos alunos, em relação à dimensão que se prendia com as *Atitudes relativas aos falantes nativos*. Na verdade, parece que este público entendeu claramente que a aproximação ao Outro é uma condição *sine qua non* que o levará a reforçar a sua própria identidade e adotar a tão ansiada atitude intercultural.

A forte correlação negativa entre a dimensão respeitante à *Ansiedade nas aulas* e as que se prendem com (1) a *Intensidade motivacional*, (2) a *Apreciação relativa ao professor* e (3) as *Atitudes relativas à aprendizagem do português* tem necessariamente que ser alvo da atenção do ensinante. Com efeito, quanto maior for a *Ansiedade nas aulas*, maior será a *Ansiedade na interação com nativos*, menos positivas serão as *Atitudes relativas* quer *aos falantes nativos* quer *ao intercâmbio*.

É com o intuito de otimizar a prática de ensino do professor de PLE, no sentido de dissipar a ansiedade dos seus alunos e motivá-los para uma aprendizagem autónoma do português que se tentaram discutir as implicações pedagógicas que tais resultados subentendem, propondo, ainda, novas linhas de investigação.

Palavras-chave: Ensino/aprendizagem do português língua estrangeira; Motivação; Representações; Cultura; Imersão linguística

ABSTRACT

This research aims to outline the motivational profile of Chinese university students who chose Portuguese as a future working tool, seeking to elucidate issues concerning the nature of the representations they bring of the language, the culture and its speakers, before starting the teaching-learning process and the one they form before and after the immersion program in Portugal. It also seeks to probe the impacts that different learning contexts, and in particular the immersion context, will have on the motivation for learning the language.

The articulation of two theoretical models: Gardner's Socio-educational Model (1985, 2010) and Dörnyei's L2 Motivational Self System (2005, 2009) allowed the realization of a quantitative study, carried out by the application of a questionnaire that involved 3rd and 4th year undergraduate students from mainland China and Macao SAR.

Data on the 357 questionnaires were analyzed using the SPSS (Statistical Package for Social Sciences) version 22.0 for Windows.

The results allowed us to find out that the motivation that drives these students to choose Portuguese as the major of their degree course relates to (1) a general interest in foreign languages and (2) a strong intercultural approach.

Moreover, it was also possible to discern a higher concordance of students in relation to the *Attitudes towards Native Speakers*. For it seems that students clearly understood that the approach to the Other is a *sine qua non* condition that will lead to strengthen their own identity and adopt the international posture they strive for.

The strong negative correlation between the *Portuguese class anxiety* and dimensions associated with (1) *Motivational Intensity*, (2) *Portuguese teacher evaluation* and (3) *Attitudes toward Learning Portuguese* has necessarily to be the focus of the language teacher's attention. Thus, the greater will be the *Portuguese class anxiety*, the bigger the *Anxiety in the Interaction with Local Natives*, the least positive will be *Attitudes toward Local Natives* as well as *Attitudes toward the Immersion Program*.

In order to optimize the teacher's teaching practice of Portuguese as a foreign language, dispel students' anxiety and motivate them for independent learning, we tried to discuss the pedagogical implications of these results, making suggestions of activities that will enhance the students' vision of their ideal and future self and proposing new lines of research.

Keywords: Teaching-learning Portuguese as a foreign language; Motivation; Representations; Culture; Immersion language context

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
0.1 Considerações iniciais.....	2
0.2 Perguntas e objetivos do estudo	3
0.3 Organização geral da tese	5
 CAPÍTULO 1 - Pressupostos teóricos	7
Introdução	8
1.1 Língua segunda/língua estrangeira	9
1.1.1 Aprendizagem de uma língua e identidade.....	10
1.2 Cultura.....	12
1.2.1 Cultura e suas definições	12
1.2.2 Cultura e comunicação.....	13
1.2.3 Culturas e sociedades.....	14
1.2.4 Cultura chinesa e relações interpessoais	16
1.2.5 Cultura chinesa e comunicação.....	27
1.2.6 Cultura chinesa e novas formas de comunicação	36
1.2.7 Cultura e contextos de imersão	39
1.3 Contextos de imersão e aprendizagem de uma L2.....	40
1.3.1 Contextos de imersão e aprendizagem de uma L2 no mundo e na China	42
1.3.2 Contextos de imersão e aprendizagem da língua portuguesa na China	45
1.4 Cultura e suas representações	49
1.5 Representações sociais.....	50
1.5.1 Atitudes e representações.....	53
1.5.2 Estereótipos.....	56
1.5.3 Representações e a aprendizagem de uma LE	57
1.5.4 Aprendizagem de uma LE em contexto formal	57
1.5.5 Agir sobre as representações.....	59
1.5.6 Representações e a aprendizagem de uma LE em contexto de imersão	60
1.6 Motivação	61
1.6.1 Motivação e sua definição	61
1.6.2 Motivação nas últimas cinco décadas	63
Conclusão.....	66
 CAPÍTULO 2 - Fundamentação teórica	67
Introdução	68
2.1 Motivação na aprendizagem do português como língua estrangeira à luz do Modelo Socioeducacional de Gardner	69

2.2	Motivação na aprendizagem do português como língua estrangeira à luz do “L2 Motivational Self System” de Dörnyei.....	75
2.2.1	Noção de “self-concept”	75
2.2.2	“L2 Motivational Self System” de Dörnyei.....	77
2.2.3	Condições para a capacidade motivadora dos “future self-guides”.....	78
2.2.4	Investigação sobre a motivação na aprendizagem de uma LE	80
	Conclusão.....	88
	 CAPÍTULO 3 - Procedimentos metodológicos	89
	Introdução	90
3.1	Concetualização e objetivos do estudo	90
3.1.1	Variáveis de estudo	91
3.1.1.1	Variável dependente.....	92
3.1.1.2	Variável independente	93
3.1.2	Hipóteses de investigação	93
3.2	Opções metodológicas	95
3.2.1	Paradigmas de investigação: abordagem quantitativa	95
3.2.2	Participantes	97
3.2.3	Metodologia de recolha de dados	107
3.2.3.1	Inquérito por questionário.....	107
3.2.3.1.1	Modelos de questionários	108
3.2.3.1.2	Estrutura do questionário	113
3.2.4	Estudo piloto	116
3.2.4.1	Resultados.....	118
3.2.4.1.1	Consistência interna do Questionário de Motivação para a Aprendizagem do Português (QMAP)	118
3.2.4.2	Alterações	121
3.2.5	Validação do questionário final	125
3.2.5.1	Procedimentos de recolha de dados	127
3.2.5.1.1	Análise estatística.....	127
	Conclusão.....	129
	 CAPÍTULO 4 - Apresentação e análise dos dados	130
	Introdução	131
4.1	Caracterização da amostra	131
4.2	Dados relativos ao programa de mobilidade em Portugal	139
4.3	Consistência interna da recolha de dados	140
4.4	Estatísticas descritivas	141
4.4.1	Postura intercultural.....	143
4.4.2	Representação dos atributos (<i>future self</i>).....	145

4.4.3	Representações da cultura e dos seus falantes e seus impactos na motivação.....	146
4.4.4	Outros fatores que interferem na motivação para a aprendizagem do português.....	153
4.4.5	Imersão linguística e seus impactos na motivação	183
4.5	Autorreflexão sobre a motivação	192
Conclusão.....		197
CAPÍTULO 5 – Discussão.....		198
Introdução		199
5.1	Agir sobre as representações em relação à língua, à/s cultura/s e aos falantes.....	199
5.2	Aquisição de uma capacidade intercultural	205
5.3	Agir sobre as representações em relação às metodologias de ensino	208
5.4	Estratégias motivacionais orientadas para a autonomia do aprendente	211
5.5	Estratégias motivacionais em sala de aula	213
5.6	Contexto de imersão linguística.....	216
5.7	Incentivo parental e/ ou da comunidade vs. “ought-to L2 self”	219
Conclusão.....		220
CONCLUSÃO		221
Considerações finais		222
Limitações da investigação		231
Propostas para futuras linhas de investigação.....		232
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		236
APÊNDICE 1		264
APÊNDICE 2.....		277
ANEXO 1.....		278

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 0.1	Organização da tese.....	6
Figura 3.1	Fatores que interferem no género e grau de motivação.....	92
Figura 3.2	Dimensões e suas equivalências conceituais.....	113
Figura 4.1	Modelo da motivação da amostra dos aprendentes de português LNM.....	145

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 2.1 –	Protocolos entre instituições portuguesas e chinesas	48
Quadro 3.1 –	Instituições de ensino superior da China.....	98
Quadro 3.2 –	Início dos programas de mobilidade.....	101
Quadro 3.3 –	Protocolos entre instituições portuguesas e chinesas.....	105
Quadro 3.4 –	Alunos que integram ou já integraram o programa de intercâmbio (2015/16).....	106

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 3.1 –	Género dos inquiridos (teste piloto).....	117
Gráfico 3.2 –	Escalões etários dos inquiridos (teste piloto).....	118
Gráfico 3.3 –	Valores médios das dimensões (teste piloto).....	120
Gráfico 4.1 –	Distribuição dos inquiridos por províncias da China continental.....	134
Gráfico 4.2 –	Género dos inquiridos (estudo).....	136
Gráfico 4.3 –	Escalões etários dos inquiridos (estudo).....	136
Gráfico 4.4 –	Idade com que tomou contacto com a língua portuguesa.....	137
Gráfico 4.5 –	Idade em que decidiu aprender português.....	138
Gráfico 4.6 –	Valores médios das dimensões (estudo).....	142

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 3.1 –	Outras línguas.....	118
Tabela 3.2 –	Consistência interna (teste piloto).....	119
Tabela 3.3 –	Estatísticas descritivas (teste piloto).....	120
Tabela 3.4 –	Correlações (teste piloto).....	121

Tabela 4.1 –	Nome da instituição do curso.....	132
Tabela 4.2 –	Origem dos inquiridos (estudo).....	133
Tabela 4.3 –	Origem (meio rural/ pequena cidade/ grande cidade).....	135
Tabela 4.4 –	Língua materna.....	136
Tabela 4.5 –	Outras línguas.....	137
Tabela 4.6 –	Contacto com o português.....	137
Tabela 4.7 –	Habilitações dos pais.....	138
Tabela 4.8 –	Número de inquiridos em regime de mobilidade por instituições de ensino superior.....	139
Tabela 4.9 –	Teria tido melhor proveito da estadia se.....	140
Tabela 4.10 –	Autoavaliação na disciplina de português antes e depois do programa de mobilidade por níveis.....	140
Tabela 4.11–	Consistência interna (estudo).....	141
Tabela 4.12–	Estatísticas descritivas (estudo).....	142
Tabela 4.13–	Correlações (estudo).....	143
Tabela 4.14–	Origem dos inquiridos (meio rural/ pequena cidade/ grande cidade)	149
Tabela 4.15–	Professor nativo.....	150
Tabela 4.16–	Motivação vs. professor nativo.....	151
Tabela 4.17–	Motivação vs. origem por instituição.....	154
Tabela 4.18–	Motivação vs. ano de frequência.....	159
Tabela 4.19–	Motivação vs. género.....	161
Tabela 4.20–	Motivação vs. origem (Macau/ Continente).....	163
Tabela 4.21–	Origem dos alunos e o grupo.....	168
Tabela 4.22–	Motivação vs. origem (meio rural/ pequena cidade/ grande cidade)	169
Tabela 4.23–	Origem dos alunos (empenho e noção de “face”).....	174
Tabela 4.24–	Motivação vs. habilitações académicas dos pais.....	177
Tabela 4.25–	Correlações (entre itens).....	181
Tabela 4.26–	Motivações vs. localização do programa de mobilidade por cidades.....	189

ÍNDICE DE MAPAS

Mapa 3.1–	Instituições de ensino superior com cursos de português por cidades da China.	100
-----------	---	-----

SIGLAS E ACRÓNIMOS

AMTB.....	Attitude/Motivation Test Battery
ANOVA.....	Analysis of Variance
D.....	Dimensão
Dp.....	Desvio Padrão
H.....	Hipótese
LE.....	Língua Estrangeira
L2.....	Língua Segunda
M.....	Média
N.....	Dimensão da População
<i>n</i>	Dimensão amostral
p.....	Significância estatística
PLE.....	Português Língua Estrangeira
PLNM.....	Português Língua Não Materna
QECR.....	Quadro Europeu Comum de Referência
QMAP.....	Questionário de Motivação para a Aprendizagem do Português
QuaREPE.....	Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro
<i>r</i>	Coeficiente de Correlação de Pearson
RAEM.....	Região Administrativa Especial de Macau
Sig.	Significância
SPSS.....	Statistical Package for the Social Sciences
vs.	<i>versus</i>
χ^2	Qui-quadrado
α	Alpha de Cronbach
%VE.....	Percentagem de variância explicada

INTRODUÇÃO

0.1 Considerações iniciais

A abertura da China para o exterior, nas últimas décadas, com particular relevo para os países de expressão portuguesa, veio modificar o contexto de ensino do português língua não materna (PLNM), neste país. O número de cursos existentes, na sua maioria de licenciatura, já ronda as três dezenas, o que elevou, consideravelmente, o número de vagas disponíveis para a aprendizagem deste idioma. Contudo, a investigação existente, até à data, ainda se revela incipiente e não foca a natureza das razões que subjazem à escolha deste percurso académico e, em particular, às representações que os aprendentes possuem quanto à aprendizagem da língua, da/s cultura/s e dos seus falantes e, não menos importante, à motivação que os move, antes e durante o processo.

Embora existam traços semelhantes no que respeita ao perfil dos aprendentes, fomos percebendo, ao longo de duas décadas de ensino a falantes nativos chineses, que o tipo e grau de motivação de cada aluno varia em natureza e tempo (cronológico), fator determinante se atentarmos que a investigação na área da aquisição de uma língua confere à motivação um lugar de destaque, uma vez que a considera um fator-chave no sucesso da aprendizagem (Dörnyei, 1994a; Ellis, 2004).

A recente investigação, nesta área, tende a não considerar a motivação como um parâmetro estático, passando a ser “a focus on the agency of the individual person (...) with an identity, a personality, (...); a person with goals, motives and intentions; a focus on the interaction between this self-reflective agent, and a fluid and complex web of social relations, activities, experiences and multiple micro- and macro-contexts...” (Ushioda, 2011, pp.12, 13).

Como sublinha, ainda, Gao (2013), estudos socioculturais recentes que valorizam a mediação das condições contextuais na aprendizagem das línguas também apontam para esta mudança de perspetiva que encara o despertar da motivação do aprendente para a aprendizagem como associada a um processo interativo entre as condições contextuais e os próprios fatores cognitivos e afetivos do aluno.

A origem variada dos aprendentes e a heterogeneidade das turmas com as quais temos vindo a trabalhar, no Instituto Politécnico de Macau, associada à variação dos contextos de aprendizagem pela qual passam, ao longo dos quatro anos da Licenciatura, leva-nos a ponderar de que modo todos esses fatores interagem e modificam o grau de motivação durante o percurso académico destes jovens, mas não só. O facto de recebermos turmas de intercâmbio provenientes de outras universidades da China continental e percebermos que

muitas das questões levantadas também se colocam relativamente a esses grupos, levou-nos a considerar que o estudo poderia ser levado a cabo a uma escala maior, daí a decisão de alargar esta investigação aos demais cursos de licenciatura em Língua Portuguesa, quer de Macau quer do Continente.

Devido às limitações temporais inerentes ao período de investigação que dispomos para a elaboração desta tese, este trabalho visa dar particular relevo ao tempo que antecede, mas sobretudo ao que sucede o programa de mobilidade que varia, geralmente, conforme os protocolos de cooperação assinados entre as universidades, entre os seis meses e um ano.

Ao fim de cerca de uma década de experiência, no que respeita aos cursos pioneiros que integraram esse tipo de programa, parece-nos oportuno investigar qual o impacto que este processo tem nos alunos, não especificamente no seu desempenho na execução de tarefas, no contexto formal de ensino, mas no que respeita às atitudes e representações que acreditamos refletirem-se no grau de motivação que demonstram relativamente à aprendizagem da língua, a um nível mais geral. Pretendemos, de igual modo, averiguar se estes aprendentes alguma vez se identificaram com o que a cultura e a língua portuguesa veicula e com os seus respetivos falantes e se a estadia em Portugal modificou este seu posicionamento.

Por outro lado, numa hora em que é associado às línguas um forte poder económico, urge entender se existe, tal como no caso da língua inglesa, por parte dos nossos alunos, uma tendência em encarar o português como língua internacional, cada vez mais desprendida de valores culturais típicos de determinado grupo social (Yashima, 2009).

0.2 Perguntas e objetivos do estudo

As perguntas de pesquisa que norteiam esta investigação correspondem aos fatores que nos levaram a aplicar um inquérito por questionário, junto dos alunos dos vários cursos de Licenciatura em Língua Portuguesa, a saber:

- 1) As representações que os aprendentes trazem da língua, da cultura e dos seus falantes, antes de iniciar a aprendizagem e as que formam antes e depois do programa de intercâmbio interferem na motivação?
- 2) Que tipo de motivação tem o nosso público aprendente?
- 3) Que impactos têm os contextos de aprendizagem, nomeadamente, o contexto de imersão linguística, na motivação dos aprendentes?

Com base nestas perguntas, os objetivos da pesquisa foram sistematizados da seguinte forma, a começar pelos objetivos gerais:

- Contribuir para a área da Linguística Aplicada para o ensino do português língua segunda/língua Estrangeira a um público aprendente chinês, dada a incipiência de trabalhos de investigação com este enfoque quer em Portugal quer na China;
- Contribuir para um entendimento holístico do fenómeno que nos permita perceber, enquanto ensinantes, qual o perfil atualizado de um público-alvo de origens heterogêneas, questão essencial para a adequação da prática quotidiana de ensino.

Temos como objetivos específicos, os seguintes:

- Analisar as representações que os alunos trazem e vão formando durante a aprendizagem quanto à língua e cultura portuguesa e aos seus falantes;
- Analisar a motivação que leva os aprendentes a iniciar a aprendizagem do português;
- Analisar os fatores individuais, sociais, culturais, contextuais que condicionam ou estimulam o grau de motivação dos alunos;
- Analisar o impacto que os diversos contextos de aprendizagem têm em relação à motivação;
- Analisar os benefícios e/ ou prejuízos que um contexto de imersão linguística tem no que respeita à motivação do aprendente;
- Apontar para estratégias que levem o ensinante de português língua segunda/ estrangeira, no contexto da China continental e no da Região Administrativa Especial de Macau, a elevar o nível de motivação dos seus aprendentes.

0.3 Organização geral da tese

Além desta introdução e das considerações finais que iremos tecer no final deste trabalho, esta tese conta com cinco capítulos.

Dadas as características do tema que pretendemos investigar, começaremos, no primeiro capítulo, por considerar os pressupostos teóricos, transversais à nossa investigação e fazer uma revisão da literatura. Na verdade, para um entendimento holístico dos fenómenos que interferem no tipo e grau de motivação, parece-nos incontornável considerar fatores relacionados com áreas do conhecimento que vão além dos abordados pela linguística aplicada ao ensino de uma língua estrangeira.

No segundo capítulo, apresentaremos a fundamentação teórica nuclear deste trabalho de investigação, com particular enfoque para o Modelo Socioeducacional de Gardner (1985, 2010) e o *L2 Motivational Self System* de Dörnyei (2005, 2009). Retrataremos, também, alguns dos estudos desenvolvidos à luz destes dois modelos teóricos, no âmbito da motivação na aprendizagem da língua inglesa, dada à carência da investigação nesta área, na aprendizagem do português LNM, que nos ajudarão a selecionar critérios metodológicos, assim como delinear hipóteses que nos permitirão nortear esta nossa investigação.

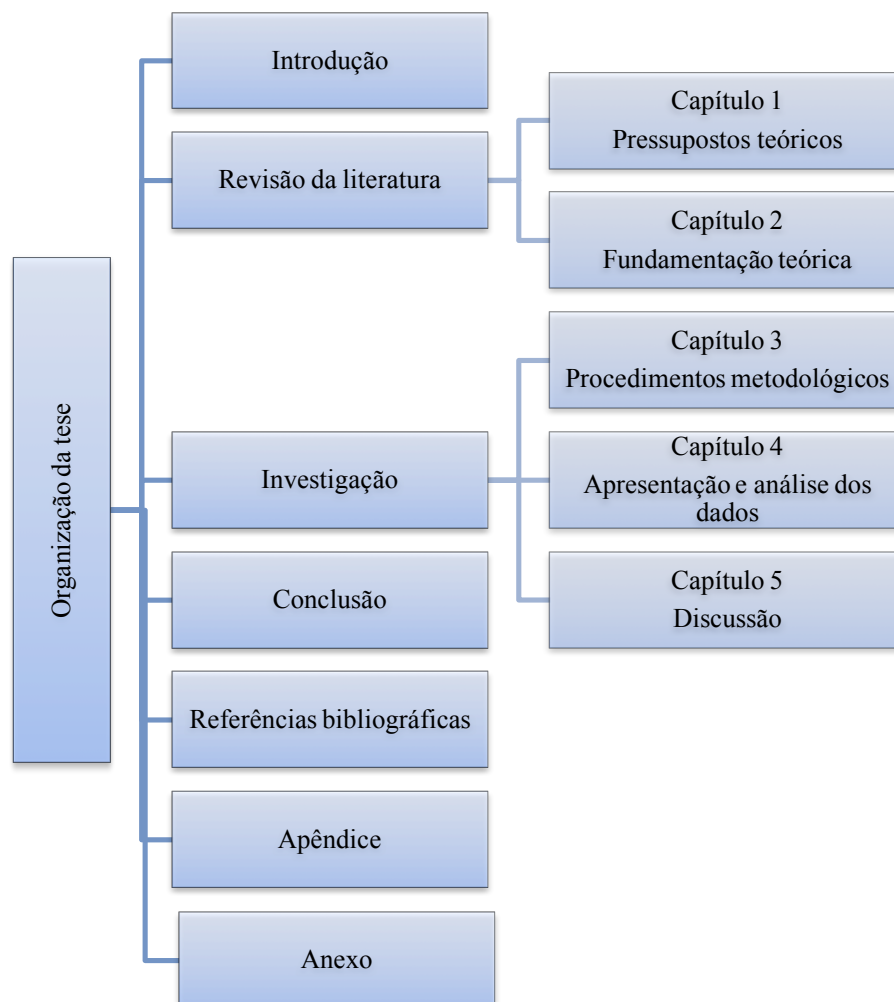
No terceiro capítulo, começaremos por apresentar as questões de investigação e as hipóteses a testar. Seguidamente, justificaremos as opções metodológicas que visam alcançar os objetivos por nós delineados. Far-se-á, também, o enquadramento geral dos contextos e do público que pretendemos contemplar.

No quarto capítulo, faremos a apresentação e a análise dos resultados do questionário que aplicámos, assim como uma avaliação das hipóteses que formulámos.

No capítulo quinto, refletiremos sobre as repercussões que os dados apurados têm na nossa prática de lecionação, tentando delinear estratégias de atuação que visem reforçar a motivação do público aprendente. Faremos, finalmente, um breve apanhado das novas linhas de investigação, evocando futuras propostas de trabalho.

Por forma a esclarecer a estrutura global do nosso trabalho de investigação, apresenta-se a seguinte figura:

Figura 0.1 – Organização da tese



CAPÍTULO 1 - Pressupostos teóricos

Introdução

Um dos princípios que julgamos fundamental realçar, na hora de iniciar este estudo, é considerar que nada é estático na língua (Larsen-Freeman & Cameron, 2008). Indo um pouco mais além, os mesmos autores referem que a língua tem de ser encarada como um sistema dinâmico em que o indivíduo e o contexto são indissociáveis e se vão adaptando numa constante: “[t]he context is not separate from the system but part of it and of its complexity” (p. 34). Contrariamente aos sistemas não-dinâmicos, existe uma heterogeneidade dos agentes e dos elementos. Esses elementos interagem uns com os outros e interligam-se com o sistema no seu todo. De entre esses elementos, destacam-se quem aprende a língua (LE/L2), enquanto ser individual, o contexto (com as respetivas características físicas, culturais, políticas, demográficas, entre outras) no qual se insere a pessoa, mas também os processos cognitivos e perceptuais, as crenças, as motivações, as emoções, os conhecimentos, as capacidades e as atitudes que um indivíduo traz para a situação. Outra característica importante é o facto de essas ligações e essas interações entre os elementos se modificarem no tempo.

Na verdade, o novo milénio trouxe com ele o que muitos estudiosos (Larsen-Freeman, 1997; Ellis & Larsen-Freeman, 2006; de Bot, Lowie & Verspoor, 2007; Ellis, 2008; Larsen-Freeman & Cameron, 2008) denominaram por “viragem dinâmica” na área da aquisição de uma L2.

We have long known that the manifold issues and factors affecting SLA are interrelated, and the new paradigm represented a holistic approach that took into account the combined and interactive operation of a number of different elements/conditions relevant to specific situations, rather than following the more traditional practice of examining the relationship between well-defined variables in relative isolation. Thus, proposals for a dynamic paradigm shift in the research community during the first decade of the new millennium were generally well received. (Dörnyei, 2015, p.1)

Contudo, a interconectividade dos elementos dificulta e, por vezes, faz com que seja impossível prever o comportamento do sistema como um todo. Larsen-Freeman & Cameron (2008) alertam para a possibilidade desse tipo de posicionamento não passar de uma visão metafórica que poderá deturpar ou desviar as implicações da investigação. Passados alguns anos e reforçando esta ideia, Dörnyei (2015) avança o seguinte:

However, by the end of the 2010s it had become noticeable that while there was a growing body of literature on complex dynamic systems within SLA contexts, very little of this work was empirical in nature. In other words, scholars spent much more time talking about research in a dynamic systems vein than actually doing it. Furthermore, even when dynamic principles were referred to in data-based studies, this was often to explain away difficult-to-interpret results, stating in effect that such results occurred because of the unpredictable or ‘emergentist’ nature of the system. (pp. 1-2)

Ainda que não queiramos fundamentar a nosso trabalho neste enquadramento teórico por não existirem, ainda, estudos que sustentem e determinem a viabilidade dos possíveis resultados, partilhamos a opinião de Larsen-Freeman e Cameron (2008) quando referem que a perspetiva de um sistema dinâmico beneficia certas linhas de investigação. Assim, e tendo em conta este pressuposto, pretendemos identificar e averiguar de que modo certos elementos se interligam e interagem com a motivação, beneficiando, ou não, a aprendizagem da língua portuguesa.

Passaremos, de seguida, a retratar princípios e elementos que julgamos essenciais para levar a cabo os objetivos a que nos propomos.

1.1 Língua segunda/língua estrangeira

A segunda metade do século XX constituiu um marco importante, no que respeita ao estudo sistemático de como uma pessoa aprende uma segunda língua. A conjuntura internacional, a necessidade de comunicar com pessoas que ultrapassavam as suas comunidades de fala deram origem à “aldeia global” e à “World Wide Web”, tornando imperativo a aprendizagem de uma segunda língua, não como passatempo, mas, antes, como forma de aceder à educação ou à obtenção de um emprego que oferecesse segurança.

Embora o significado do termo “aquisição de uma língua segunda” possa parecer transparente, na verdade, este requer alguma cautela e a revisão das suas definições (Galisson & Coste, 1983; Grosso, 2005). Se no contexto acima descrito se refere a qualquer língua aprendida a par da língua materna, pode, noutros casos, referir-se a uma terceira ou quarta língua. Assim, “segunda” não pretende contrastar com “estrangeira”. Quer aprenda uma língua de modo natural, pelo facto de viver no país onde esta é falada, quer a aprenda numa sala de aula, num contexto formal de ensino, é comum falar-se de aquisição de uma língua “segunda”: “‘L2 acquisition’, then, can be defined as the way in which people learn a

language other than mother tongue, inside or outside of a classroom, and ‘Second Language Acquisition’” (Ellis, 1997, p. 3), ou ainda:

Les catégories “traditionnelles” de la didactique des langues ne sont plus que rarement pertinentes: la distinction entre langue “première”, “étrangère” ou “seconde” n'a aujourd'hui aucune signification opératoire dans de nombreux espaces, les phénomènes de mobilité et de transnationalisme mettent en question les fondements même de nos modes de pensée, les ressources et les atouts se distribuent de manière parfois opposée à celles que l'on attend (...). (Castellotti, 2009, p. 142)

É com base nesses pressupostos, e tendo em conta a heterogeneidade da origem étnica e/ ou do percurso académico do público que pretendemos analisar, que passaremos a usar indistintamente, neste trabalho de investigação, as seguintes designações: português língua estrangeira (PLE), português língua não materna (PLNM) e (português) língua segunda (L2).

Se nos remetermos para o que Bizarro e Braga (2008) avançam relativamente ao ensino e à aprendizagem de uma LE:

Ensinar e aprender uma Língua Viva Estrangeira (LE), em contexto formal de aprendizagem, implica a necessidade de uma reflexão sobre, entre outros aspetos, o(s) objetivo(s) e os objetivos desse ato, tanto mais que o encaremos não como um produto acabado, mas como reflexo de um processo espalhado no Tempo, realizado num dado Contexto e por eles marcadamente determinado. (p. 82)

entenderemos que a reflexão por parte do ensinante deve ser uma constante, apreendendo o processo de ensino/aprendizagem como um sistema dinâmico em que todos os fatores interagem entre si, moldando e condicionando o resultado final.

Contudo, não constitui tarefa fácil conseguir um entendimento holístico do fenómeno, pelo que iremos procurar cernar parte do processo, focando, em especial, o público-alvo, i. e., os aprendentes.

1.1.1 Aprendizagem de uma língua e identidade

Na hora de definir uma teoria para aquilo que representa a aprendizagem de uma língua não materna, Spolsky (2000) aponta que é essencial considerar “quem” aprende, isto é, as diferenças existentes entre os aprendentes. Nessas diferenças podemos incluir fatores como

a idade, as capacidades, a inteligência, as aptidões específicas, as atitudes (perante a aprendizagem, uma língua, e os seus falantes), a motivação, a escolha de estratégias ou, ainda, a personalidade. Todos estes fatores formam um *continuum* entre o que é permanente (fatores biológicos, por exemplo) e o que é variável (influência de vários parâmetros). O mesmo autor (op. cit.) refere, ainda, “a aprendizagem”, isto é, o próprio processo. Que tipos de aprendizagens existem? Como é que a aprendizagem varia individual e culturalmente?

Na hora de identificar o nosso público-alvo, tal como em qualquer outra situação de aprendizagem de uma L2, refletimos sobre as variáveis individuais e contextuais e embora o foco da nossa investigação esteja centrado no que diferencia um aprendente de outro, em termos motivacionais, não podemos deixar de referir uma questão central que influencia e, por vezes, condiciona toda a aprendizagem da L2: a distância entre a língua chinesa (mandarim ou cantonês) e o português e, não menos importante, as diferenças culturais. Ainda que queiramos descartar, perentoriamente, visões estereotipadas das culturas, sabemos que existem padrões comportamentais socialmente marcados que estruturam a nossa forma de pensar, aprender, agir e comunicar com os outros.

Language is a social facilitator that permits interaction among individuals and is an integral part of the individual's very being. It serves to identify individuals' cultural/linguistic backgrounds and influences their thoughts and perceptions of the world. As a consequence, learning a second language has a major implications for individuals, and various attitudes linking them to their cultural background and other cultural communities can be expected to have an effect on their learning of the language.” (Gardner, 2010, p. 9)

A cultura chinesa, tal como uma lente fotográfica, filtra a forma como os alunos veem o mundo, neste caso Portugal e/ou outros países de expressão portuguesa, mas também influencia a forma como aprendem a língua. Mas não só, não sendo um processo unilateral, esses contactos, quer em contexto formal de aprendizagem quer noutros contextos sociais, como é o caso em situações de imersão, vão, por sua vez, interferir na forma como se veem a eles próprios e encaram a sua própria cultura. É da dinâmica entre todos esses parâmetros, associada a fatores psico-cognitivos e às variações contextuais, que se diferencia individualmente o público aprendente.

Conhecer o Outro, é saber interpretar formas de pensar e comportamentos. Passaremos a retratar alguns conceitos-chave.

1.2 Cultura

1.2.1 Cultura e suas definições

Inúmeras são as definições que, ao longo dos tempos, os antropólogos foram dando ao conceito de “cultura”. Em meados do século XX, numa revisão crítica dos conceitos e das definições à data existentes, Kroeber e Kluckhohn (1952) compilaram uma lista de 164 definições. Por sua vez, algumas décadas mais tarde, Apte (1994) chega à seguinte conclusão: “Despite a century of efforts to define culture adequately, there was in the early 1990s no agreement among anthropologists regarding its nature” (p. 2001). A viragem de século não trouxe maior consenso e vários são os apuramentos, mais ou menos subtis, que foram sendo dados ao conceito. Num convite à reflexão sobre o mesmo, Spencer-Oatey (2012, p. 2) apresenta uma seleção de definições que retrata bem a dificuldade de congregar numa única definição clara e breve a complexidade do fenómeno:

Reflection

Look at the following definitions of culture, and consider the characteristics of culture that they each draw attention to:

‘Culture ... is that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society.’

Tyler (British anthropologist) 1870: 1; cited by Avruch 1998: 6

‘Culture consists of patterns, explicit and implicit, of and for behaviour acquired and transmitted by symbols, constituting the distinctive achievements of human groups, including their embodiment in artifacts; the essential core of culture consists of traditional (i.e. historically derived and selected) ideas and especially their attached values; culture systems may, on the one hand, be considered as products of action, on the other, as conditional elements of future action.’

Kroeber & Kluckhohn 1952: 181; cited by Adler 1997: 14

‘Culture consists of the derivatives of experience, more or less organized, learned or created by the individuals of a population, including those images or encodements and their interpretations (meanings) transmitted from past generations, from contemporaries, or formed by individuals themselves.’

T.Schwartz 1992; cited by Avruch 1998: 17

‘[Culture] is the collective programming of the mind which distinguishes the members of one group or category of people from another.’

Hofstede 1994: 5

‘... the set of attitudes, values, beliefs, and behaviors shared by a group of people, but different for each individual, communicated from one generation to the next.’

Matsumoto 1996: 16

‘Culture is a fuzzy set of basic assumptions and values, orientations to life, beliefs, policies, procedures and behavioural conventions that are shared by a group of people, and that influence (but do not determine) each member’s behaviour and his/her interpretations of the ‘meaning’ of other people’s behaviour.’

Spencer-Oatey 2008: 3

Mais ou menos abrangentes, mais ou menos centradas no indivíduo ou na comunidade em que se insere, com manifestações mais ou menos visíveis, todas estas definições evidenciam a importância que a cultura tem na comunicação intra-grupo, mas também entre grupos.

1.2.2 Cultura e comunicação

A forma concisa como Lustig e Koester identificam o conceito enfatiza o que nos parece ser essencial reter: “Culture is a learned set of shared interpretations about beliefs, values, norms, and social practices, which affect the behaviors of a relatively large group of people” (2010, p. 25).

Esse conjunto de interpretações partilhadas constitui um importante elo de ligação entre comunicação e cultura. Para Lustig e Koester (2010), as culturas existem nas mentes das pessoas, não apenas nos objetos e comportamentos externos e tangíveis. “The meaning of symbols exists in the minds of the individual communicators; when those symbolic ideas are shared with other people, and some symbols will be shared only with a few. A culture can form only if symbolic ideas are shared with a relatively large group of people” (p. 27).

Os padrões culturais são crenças, valores e normas partilhados, consistentes ao longo do tempo e que levam a comportamentos semelhantes, perante situações semelhantes. Esses

padrões fazem com que seja possível fazer previsões acerca de uma determinada cultura e, assim, se possa adaptar à comunicação. Em suma, os padrões culturais são, como defende Hofstede (2010), um programa mental comum, um *software* da mente que comanda os nossos comportamentos.

Contudo, e indo um pouco mais além, a cultura não se encontra apenas na mente das pessoas, se assim fosse, apenas poderíamos especular sobre o que poderia efetivamente ser, já que somos incapazes de saber o que vai na mente de cada um. Na verdade, esses valores, crenças e normas partilhados influenciam fortemente o comportamento de grupos alargados de pessoas. De facto, as práticas sociais que caracterizam determinada cultura providenciam diretrizes sobre o significado das coisas, sobre a sua importância e sobre o que deve ou não ser feito. Assim, a cultura estabelece previsibilidade, no que respeita à interação humana. As diferenças culturais tendem a ser evidentes na forma como as pessoas conduzem a sua atividade quotidiana, como põem em prática a sua cultura pela sua cultura comportamental.

1.2.3 Culturas e sociedades

Hofstede (2010) avança que a maioria das pessoas vive em sociedades em que o interesse do grupo prevalece sobre o interesse individual. Denominamo-las por sociedades coletivistas que, segundo ele, não deve ser interpretado, aqui, com nenhuma conotação política. “It does not refer to the power of state over the individual; it refers to the power of the group” (p.91). O conceito de família difere de sociedade para sociedade; nas sociedades coletivistas esse conceito adquire uma noção mais abrangente: “This known in cultural anthropology as the extended family. When children grow up, they learn to think themselves as part of a “we” group, a relationship that is not voluntary but is instead given by nature” (op. cit.). Assim se entende o que Grosso (1999) adianta e que parece não se ter alterado muito desde a sua investigação: “Culturalmente, e apesar da abertura ao exterior, a sociedade chinesa tem tendência para o monolitismo, sendo a língua e a etnia elos fortes para manter a grande família chinesa unida em torno das tradições, da cultura e da religião (...)” (p. 33).

Embora o conceito de culturas *high-context* e *low-context* definido por Hall (1976) não esteja baseado numa pesquisa empírica, constitui um quadro referencial útil para explicar alguns dos problemas com os quais as pessoas se deparam na hora de interagir com pessoas de outras culturas. Tal como nas outras culturas de *high context*, a cultura chinesa, por definição, está repleta de significado implícito. Pouca informação está contida no explícito da

mensagem. A informação necessária à compreensão já se encontra presente no contexto e no interlocutor. Hall (op. cit.) exemplifica com o caso da cultura japonesa, em que o sentido pode ser inferido através de olhares penetrantes, olhadelas ocasionais, grunhidos esporádicos ou, ainda, silêncios reveladores.

Em contraste, as pessoas pertencendo a uma cultura de “low context” não assumem que existe um conhecimento e entendimento comum. Tudo tende a ser verbalizado e o significado depende da clareza e da capacidade comunicativa do orador. Esta distinção entre culturas de *high-context* e *low-context* ajuda a entender as diferenças entre os padrões de fala explícitos e implícitos que ocorrem constantemente na comunicação intercultural. Como refere Maude (2012), “High-context communication tends to be relationship-centred so time must be spent building trust. People from low-context cultures, on the other hand, tend to be task-centred, and may not be disposed to spend time on relationship-building” (p.13).

Todas essas questões adquirem particular relevância em situações de aprendizagem de uma L2, com contactos diretos, nomeadamente, em contextos formais de ensino com professores nativos, mas, sobretudo, em contextos de imersão linguística, como é o caso dos grupos de aprendentes que iremos analisar e que passam parte da sua aprendizagem em Portugal. Nesse sentido, e de forma ainda mais vincada, entende-se que: “Language has social implications, and in learning a second language there are many opportunities for the individual to experience embarrassment because of the experiences of the language. Such experiences can lead to concerns about one’s ability to use the language, which in turn can interfere with further competence in the language” (Gardner, 2010, p. 24). São essas preocupações e, por vezes, o sentimento de ansiedade sentido no uso da língua, em situações de comunicação reais, que nos interessa analisar, por forma a entender como se revertem em termos de autoconceito e de dinâmica motivacional. Na realidade, ainda que experiências menos boas possam ter um impacto negativo na aprendizagem, casos há em que, pelo contrário, desencadeiam impulsos redobrados de motivação que visam colmatar a distância entre o atual “self” e o “self ideal”.

Passemos a rever o que a literatura diz relativamente à comunicação na cultura chinesa e ao sistema de padrões morais e comportamentais que guiam os seus falantes.

1.2.4 Cultura chinesa e relações interpessoais

Como referimos, cada sociedade tem o seu próprio sistema de valores e, como consequência disso, as regras e os critérios sociais e comunicacionais variam de uma cultura para a outra. Assim se entende que:

In essence, the culture in which a person is socialized and encultured influences the way he or she engages in communication. Inevitably, the outcome of any communication is affected by how messages are presented and interpreted in a particular cultural context. To achieve effective communication in Chinese culture, therefore, requires a working understanding and knowledge of the social and cultural context in which communication takes place. (Gao & Ting-Toomey, 1998, p. 3)

Se até bem pouco tempo a China era quase um enigma para a maioria dos ocidentais, hoje, abundam as informações acerca do país e do seu povo. Contudo, somos de opinião que é necessária alguma cautela, quanto ao rigor e veracidade do que é dito e escrito, como argumentam Herdin e Aschauer (2013):

China's rising importance in the world economy has boosted its presence in new coverage around the world. However, this does not mean that what gets disseminated is a complex and finely nuanced picture. Information is often reduced to simplified images, producing stereotypes that may lead to misunderstanding and prejudice. (p. 3)

Nesse sentido, e como adianta Lin (2013): “[s]endo a China um país multiétnico e com um imenso território, pessoas de diferentes regiões possuem, compreensivelmente, costumes e idiossincrasias relativamente diferentes” (p.6).

Ainda que não queiramos transmitir uma imagem estereotipada e deturpada de determinados valores culturais ou de certos padrões comportamentais, acreditamos, no entanto, que a percepção de que existem diferenças comuns e saber onde elas residem poderá constituir uma nítida vantagem quer para quem investiga o público aprendente chinês de português quer para o professor de PLNM.

Como apontámos, anteriormente, o estilo comunicacional chinês enquadra-se no grupo das culturas coletivistas (Triandis, 1988; Hofstede, 1980, 2010), onde as relações interpessoais assentam em princípios de harmonia e onde o interesse do grupo prevalece em

detrimento das aspirações pessoais e dos próprios desejos de autonomia. Triandis (1988) refere: “An essential attribute of collectivist cultures is that individuals may be induced to subordinate their personal goals to the goals of some collective, which is usually a stable ingroup (e.g., family, band, tribe), and much of the behavior of individuals may concern goals that are consistent with the goals of this ingroup” (p. 324). Contudo, nenhuma cultura é completamente homogênea e para explicar essas variações, o mesmo autor explica que é necessário distinguir entre o nível cultural (coletivista vs. individualista) e o nível psicológico (alocêntrico vs. egocêntrico) e que as suas terminologias devem ser enfatizadas. Só assim poderemos entender que embora existam pessoas alocêntricas, que aceitam positivamente as normas do “ingroup” sem sequer questionar a hipótese de as refutar, outras há, egocêntricas, que sentem alguma ambivalência, demonstrando alguma reticência, quanto ao cumprimento dessas mesmas normas, e que questionam a sua pertinência; tendência, pensamos nós, cada vez mais evidente na sociedade moderna chinesa:

They wonder if this or that norm is necessary, or if they should comply. Nevertheless, since most people in such cultures comply, they tend to comply too. Consequently, whereas allocentric persons in collectivist cultures may experience consistency among behavioral, affective, and cognitive elements of their social behavior, idiocentrics may experience discrepancies: The behavioral elements may comply to the norms, but the affective and cognitive elements usually question the norm. (Triandis, 1988, p. 325)

Essas variações também se refletem nas normas de conduta mais visíveis em sociedade. Na verdade, qualquer deslocação à China e ao Japão levará a entender que, embora ambas as culturas pertençam à mesma grande família coletivista, o interesse coletivo é regido por regras e valores diferentes, numa cultura e na outra (Tagushi, Magi, & Papi, 2009). O cumprimento das regras de trânsito e o respeito pelas filas são dos exemplos mais banais que poderíamos apresentar, mas esses tomam um valor ainda maior quando percebemos que esses valores são inabaláveis, até mesmo em situações de catástrofe natural, como comprovaram as imagens das reportagens televisivas, aquando do sismo e tsunami de Tohoku, em março de 2011, em que a população japonesa, apesar da dimensão humana da tragédia, se mantinha ordeira.

Como observa Triandis (1972, 1980), um estudo da cultura particular de grupos distintos permite apurar que existem diferenças na dimensão do coletivismo. Uma observação das culturas sob o prisma do “ingroup-outgroup” (Triandis, 1988) ajudar-nos-á a entender

aquilo que pode constituir alguma incongruência para quem observa de fora uma sociedade coletivista, como é o caso da chinesa. Assim:

In collectivist culture people share and show harmony within ingroups, but the total society may be characterized by much disharmony and nonsharing, because so many interpersonal relationships are individual-outgroup relationships. For instance, if the ingroup is defined as “family and friends and other people concerned with my welfare” (Triandis, 1972), then the most relationships with merchants, policemen, government bureaucrats, and so on are outgroup relationships. (Triandis, 1988, p. 326)

Além disso, e do mesmo modo que não podemos partir do pressuposto que a cultura chinesa é idêntica à cultura japonesa, também seria demasiado redutor considerar que a cultura chinesa moderna pode ser definida de forma simples. Ainda que tentemos, aqui, referenciar alguns dos valores culturais confucianos ou taoístas que se prendem com o sistema de relações interpessoais, de educação, de códigos de etiqueta ou, ainda, as noções de face, convirá ter em mente que os padrões de comunicação tendem a alterar-se com as acentuadas mudanças dos contextos institucionais e culturais da sociedade contemporânea chinesa. Assim, se quisermos entender o comportamento dos chineses, em particular dos nossos alunos, teremos de analisar não apenas os valores tradicionais como também as forças sociais.

Começaremos por retratar a complexa rede de suposições implícitas e explícitas, crenças e expectativas que moldam a comunicação na cultura chinesa, partindo da premissa de que as suas funções básicas são manter as relações já existentes entre as pessoas, reforçar o papel e as diferenças de estatuto e preservar a harmonia dentro do grupo. A importância da comunicação é de tal ordem que Gao e Ting-Toomey (1998) referem que: “[t]he Chinese self is defined by relations with others and the self would be incomplete if it were separated from others. The self can attain its completeness only through interaction with others and its surroundings” (p.6). Reforçando essa perspetiva, Hsu (1971) já afirmava que um chinês faz pouca distinção entre ele e os outros e que o aspeto relacional do “self” influencia todas as facetas da comunicação.

- **A harmonia**

De facto, na cultura chinesa, a comunicação não serve, em primeira instância, para reforçar a identidade própria de cada indivíduo ou atingir objetivos pessoais, serve, antes, para preservar a harmonia das relações com a família e os outros, assim como com o ambiente circundante: “Relational harmony is so important to the Chinese that they develop a strong propensity to pursue harmony for the sake of harmony and a strong fear of disharmony” (Yang, 2006, p. 300). Agir de forma adequada, conforme os intervenientes e os contextos, não depende apenas do nível de eficiência, numa situação comunicacional, mas também, e mais importante ainda, é perceber que o “self” chinês é definido pela hierarquia e os papéis que cada pessoa ocupa nas relações interpessoais.

Gao e Ting-Toomey (1998) argumentam que, na cultura chinesa, a noção de “self” assenta em papéis pré-definidos, sendo que, mais do que a vontade da própria pessoa, é o papel que é suposto desempenhar que a conduz a determinado comportamento: “A state of *he* (和, “harmonia”) can be achieved if one maintains appropriate role relationships, is other oriented, and accepts the established hierarchy” (p.7). Indo um pouco mais além, explicam: “The ultimate goal of communication in Chinese culture is to preserve harmony. Harmony (*he*) is the foundation of the Chinese culture. The Chinese term *he* denotes harmony, peace, unity, kindness, and amiableness” (op. cit.). Na verdade, esses princípios subjazem a muitas facetas das relações pessoais dos chineses que aspiram viver em harmonia com os membros da sua família, manter boas relações com os vizinhos e alcançar a união com o meio circundante e, se possível, com as outras nações. Qualquer tipo de comunicação basear-se-á em conformidade com este princípio.

Para entender a forma como os chineses comunicam, é necessário examinar as premissas, crenças e expetativas de como estes se veem e relacionam com os outros e tudo o que os rodeia. Como vimos, a noção de harmonia e a forma como o “self” se relaciona, na complexa rede dos estatutos e dos papéis sociais, são princípios fundamentais que regem as situações de comunicação na sociedade chinesa.

Tendo em conta o enquadramento teórico que escolhemos e por forma a possibilitar a sua adaptação ao contexto específico da nossa investigação, considerámos útil definir o conceito chinês de “self”.

- **Conceito de “Self” orientado para o Outro**

Gao e Ting-Toomey (1998) ou, ainda, Hwang (2006, 2012) explicam que, na cultura chinesa, o “self” é concebido e expresso de uma forma culturalmente específica. Contrariamente à concepção de um “indivíduo” enquanto entidade independente com vontade, emoção e personalidade própria, o equivalente chinês de “individualismo”, *ge ren zhu yi* (个人主义), implica egoísmo e é frequentemente usado no sentido pejorativo.

O significado de “self” foi explicitado em diferentes escolas de pensamento na cultura chinesa. Do ponto de vista budista, existem dois “selves”: o pequeno “self” (*xiao wo*, 小我) e o grande “self” (*da wo*, 大我). O primeiro prende-se com a condição humana terrestre, com as suas fraquezas e condicionantes, enquanto o segundo com o nirvana, sendo este último o objetivo que o homem pretende atingir. O pequeno “self” foi denominado por: personalidade, consciência, caráter, alma e ego. Buda diz que, por terem sido todos “contaminados” por elementos, não existe identidade permanente. Ao longo da sua vida, o pequeno “self” permanece em contínuo processo de produção, estagnação, deterioração, até à sua extinção, sempre sob a subjugação do grande “self” (Chu, 1985), enquanto o taoísmo define o “self” como parte integrante da natureza, completando-se numa relação harmoniosa. O confucionismo introduz implicações quer éticas quer pragmáticas. Ainda que o budismo e o taoísmo difiram de maneiras fundamentais: “For years, Chinese philosophers and historians have suggested that whereas Confucianism presides over Chinese social life, Taoism may play an equally important role in Chinese mental life” (Peng, Spencer-Rodgers, & Zhong, 2006, p. 249), ambos apresentam o “self” como uma entidade dependente, que não se completa por si só.

Neste caso, como conceitualizar o “self” chinês? Confúcio advoga que a individualidade e o verdadeiro “self” não pertencem um ao outro e que são as responsabilidades sociais e éticas que o definem. Com base no confucionismo, o “self” é relacional, i.e., é definido pelas relações que o rodeiam: “The *operating self* refers the collectivity one identifies with and represents in a given situation” (Yang, 2006, p. 347). Tradicionalmente, o “self” chinês implica vários graus de relações com os outros, sendo que uma pessoa tende a ser sensível às outras que estão acima dela a nível hierárquico e coloca-se abaixo ou ao mesmo nível relativamente aos demais (Fairbank, 1991; King & Bond, 1985). As relações derivam de redes de parentesco e são apoiadas por valores como a piedade filial (obediência aos pais e o apoio financeiro aos pais), lealdade, dignidade e integridade. Um

homem chinês, por exemplo, ver-se-á como um filho, um irmão, um marido ou como um pai, mas dificilmente se verá como ele próprio. Confúcio diz que uma pessoa, dita civilizada, deve ser sempre um “self” responsável, ciente da sua posição na sociedade e no mundo e que cumpre o seu dever, em conformidade (Chiu, 1984). No fundo, os chineses nunca se poderão separar das suas obrigações para com os outros (King & Bond, 1985), e a autoestima está muito próxima da coletiva.

Segundo Ho (1979), o “self” não é uma entidade dependente na cultura chinesa; os chineses não têm uma consciência clara da sua própria existência, unicidade, objetivos ou, ainda, intenção. Como não existe uma fronteira clara entre a própria pessoa e os outros, o “self” chinês pode ser denominado por “relational self” (Hwang, 2006). Esse “self” relacional é dotado de uma sensibilidade extrema relativamente à existência dos outros (Markus & Kitayana, 1991).

As conceções aqui apresentadas ajudam a moldar as premissas da comunicação chinesa e das relações interpessoais. Assim, Hwang (2006) explica “Under the influence of Confucian relationalism, individuals tend to perceive the self as integrated with society; the self cannot be removed from one’s complicated interpersonal network” (p.102). Por sua vez, Yang (1981) aponta para a importância dos outros na definição do “self” chinês que: “Represents a tendency for a person to act in accordance with external expectations or social norms, rather than with internal wishes or personal integrity, so that he (or she) would be able to protect his (or her) social self and function as an integral part of the social network” (p.161). Yang (1981) refere ainda:

The Chinese’s submission to social expectations, social conformity, worry about external opinions, and nonoffensive strategy in an attempt to achieve one or more of the purposes of reward attainment, harmony maintenance, impression management, face protection, social acceptance, and avoidances of punishment, embarrassment, conflict, rejection, ridicule, and retaliation in a social situation. (p. 161)

A opinião que os outros têm da pessoa é uma preocupação quase constante que acaba por condicionar o comportamento. Além disso, as normas culturais de conduta que privilegiam a reserva, a modéstia, a humildade, a restrição e inibição de sentimentos fortes, assim como o recurso à vergonha e à culpa, como forma de controlo de comportamentos, servem para reforçar a importância dos outros nas relações da pessoa.

- **“Ingroup” vs. “Outgroup”**

De forma a alcançar um entendimento mais aprofundado do conceito de “self”, é importante examinar o contexto da família. Na cultura chinesa, a família orienta o “self” para os outros, em termos da obrigação do papel de cada um, das diferenças de estatuto, das distinções do “ingroup/outgroup”, etc. Yang (2006) explica que “The family is so important to the Chinese that a special sort of strong familism is formed through experiences of interaction with the family that emphasize the undeniable predominance of the family over its individual members in nearly all domains of life” (p. 302). Assim, entender a forma como o “self” se relaciona com os diferentes membros da família ajudará a perceber melhor como se organizam as práticas comunicacionais chinesas e se gerem as relações interpessoais, em geral.

❖ A família

A família (家, Jia) está no centro de tudo na cultura chinesa (Smith, 1991; Whyte, 1991). Ainda que a estrutura da família tradicional mais abrangente tenha vindo a declinar em Hong Kong, Macau, Taiwan, e em muitos outros lugares da China, a sua importância, em muitos aspetos da vida de uma pessoa, continua a prevalecer. No fundo, as regras e normas que regem as relações familiares são as que se aplicam à sociedade, no seu todo, uma vez que os chineses encaram a família como o pilar da sociedade, ou seja, a unidade primária e permanente da socialização, no fundo, um lar, mas também uma comunidade.

Whyte (1991) cita uma passagem dos Grandes Ensinamentos, de um dos Quatro Livros do Confúcio, que demonstra a importância da família na sociedade chinesa:

By inquiring into all things, understanding is made complete; with complete understanding, thought is made sincere; when thought is sincere, the mind is as it should be; when the mind is as it should be, the individual is morally cultivated; when the individual is morally cultivated, the family is well regulated; when the family is well regulated, the state is properly governed, the world is in peace. (p.297)

O sentido de obrigação para com a família também incorpora o “self” chinês. A investigação demonstra que as crianças chinesas são ensinadas no sentido de nunca se esquecerem de que tudo o que fizerem, quer de positivo quer de negativo, irá afetar a família (Chiu, 1984), o que, obviamente, levanta várias limitações.

Gao e Ting-Toomey (1998) explicam que as “cinco relações cardeais” de Confúcio colocam demasiada ênfase na família e nas relações individuais mais próximas, como por exemplo a relação pai/filho, irmão/irmão, não contemplando as relações humanas, no sentido mais abrangente, como no caso de entre uma pessoa e a comunidade, em geral. Liang Qi Chao (1936), conceituado pensador na história moderna chinesa, atribuiu essa falta de “moral cívica” dos chineses e de sentido de obrigação para com a sociedade à ética confuciana; argumento que foi, aliás, considerado por várias instâncias da cultura chinesa. Os chineses colocarão sempre a família como prioridade, em detrimento do grupo ou da sociedade.

❖ *Zi Ji Ren* (“insider”) vs. *Wai Ren* (“outsider”)

Scollon e Scollon (1991) afirmam que: “Discriminating a boundary is not only a logical or a descriptive activity, it is a regulative and moral activity (in Chinese culture). What is outside a boundary is not relevant in any way to what is inside” (p. 471). Como os autores apontam, a distinção entre o que está dentro e fora influencia a interpretação em todos os aspetos da cultura chinesa. Um desses aspetos prende-se com as relações pessoais. Os chineses fazem uma clara distinção entre os “insiders” e os “outsiders”, mas é na família chinesa que essas distinções são criadas e reforçadas. “The distinctions between an insider and an outsider exists on all levels of interpersonal interactions” (Gao & Ting-Toomey, 1998, p. 15).

Gu (1990) explica que os “insiders” integram duas categorias: uma automática e outra seleccionada. Os “insiders automáticos” incluem os pais, irmãos, familiares, colegas de trabalho ou de escola. Os “insiders seleccionados” são as relações especiais que se desenvolveram com o tempo, no trabalho ou noutros locais. Os cinco critérios comuns a um “insider” são a simpatia, a confiança, o carinho, o apoio e a empatia (Gu, 1990). A distinção entre estes dois grupos determina as regras da interação nas relações interpessoais: “Chinese tend to engage in honest and truthful conversations with insiders but are reluctant to disclose personal information to outsiders. This is indicative of the verbal expressiveness versus verbal restraint pattern present in the in-group versus out-group context” (Gao & Ting-Toomey, 1998, p. 15).

Contudo, parece-nos que este aspeto da cultura tradicional tende a modificar-se significativamente nas novas gerações. Como apontam Chu e Ju (1993), já nessa altura, existia uma tendência crescente em desenvolver laços fora da rede de parentesco, em particular para as pessoas oriundas de centros urbanos, com graus de escolaridade mais

elevados e mais fortemente influenciados pelas culturas ocidentais. Embora se tenha registado uma evolução nesse sentido, como tentaremos apurar no nosso estudo, certos padrões comportamentais, há séculos enraizados, tendem a resistir às novas forças sociais, sendo comum ouvir dizer-se, nos dias de hoje, que os chineses são menos propensos em iniciar uma interação com estranhos ou em desenvolver relações sociais. Se essa ideia é a que circula, em Portugal, acerca da comunidade chinesa residente no país, não é menos comum ouvir falar-se do pouco envolvimento na comunidade local por parte dos alunos chineses integrados em programas de mobilidade. De facto, o nível de desconfiança relativamente a um estrangeiro, numa cultura em que a maioria das relações se baseia em condições pre-existentes (família, colegas de trabalho ou de turma), acaba por não ser surpreendente.

Apesar da dificuldade inicial, parece-nos pertinente a seguinte afirmação de Gao e Ting-Toomey (1998): “In Chinese culture, the transformation from a *wai ren* to a *zi ji ren* is an arduous and time-consuming process because personal relationships often take a long time to develop. After relationships have been developed, however, they tend to be solid” (p. 16). C, os laços que aparentam criar, durante a sua estadia, e o facto de alguns quererem voltar evidenciam que muitos conseguem ultrapassar essas barreiras, o que tentaremos averiguar neste trabalho.

- **Hierarquia e o papel das relações**

As concepções do “self” chinês também se centram, se explicam e se orientam por uma complexa hierarquia e respectivas rede de relações. Na cultura chinesa, a posição que a pessoa ocupa e o papel que desempenha determina não só como essa pessoa se define a si própria, em relação aos outros, mas também como esta se deve envolver na comunicação com terceiros.

Com base no paradigma confuciano, acima referido, as relações mais importantes envolvem as cinco relações cadeais (Wǔlún-, 五伦), que são ordenadas consoante as regras da hierarquia: governante/subdito, pai/filho, marido/mulher, irmão mais velho/irmão mais novo, e entre amigos. Assim, e entendendo o papel de subordinação que lhe foi atribuído, percebemos as atitudes de obediência, respeito ou de submissão que, por exemplo, um filho poderá ter relativamente ao seu pai (Gao & Ting-Toomey, 1998; Hwang, 2006)

Cheng (1990) advoga que é o papel e não o “self” que determina o comportamento na maioria das culturas do extremo oriente. No fundo, as escolhas pessoais assentam em papéis pré-definidos.

- **Desenvolvimento das relações pessoais**

O termo *Gan Qing* (感情; afeição/sentimentos) está na base das relações pessoais chinesas e é um conceito afetivo-chave que, segundo Sun (1991), não tem equivalente em inglês por não corresponder à noção de “emoções”. Na realidade, simboliza sentimentos mútuos de empatia, amizade e de apoio; do amor entre duas pessoas com pouca ênfase para a relação física. *Gan Qing* abrange um leque alargado de contextos relacionais e, por consequência, o seu significado pode variar de um contexto para outro. Por exemplo, entre pais e filhos tende a enfatizar a componente do apoio, do carinho, da proximidade, enquanto num casal de namorados representará o afeto, o amor e o cuidado que se tem um pelo outro e que vai crescendo com o decorrer do tempo. Esse conceito também se aplica às relações de amizade, transmitindo uma sensação de reciprocidade e interdependência assente em manifestações de afeto e na ajuda que se presta ao outro. Os chineses acreditam que os sentimentos não devem ser verbalizados, mas antes discernidos.

Essa diferença de padrões comportamentais, no que às relações interpessoais diz respeito, pode originar uma série de dúvidas e até de desentendimentos na hora de interpretar determinadas atitudes em encontros interculturais, como é o caso dos nossos alunos chineses, quando interagem com falantes de português. Se, por um lado, a falta de expressividade de um aluno chinês poderá perturbar a interpretação de uma mensagem por parte de um falante nativo, por sua vez, o aluno sentirá algum desconforto com uma demonstração exacerbada de sentimentos e uma explicitação verbal demasiado frontal, o que, uma vez mais, nos remete para a importância de manter uma comunicação calma e harmoniosa.

❖ ***Ren Qing* (人情; “sentimento humano”) e *Bao* (报应; “reciprocidade”)**

Na complexa rede de noções implícitas e explícitas da cultura chinesa as dimensões denominadas por *ren qing* e *bao* são de extrema relevância, no que concerne às transações interpessoais. O *Ren qing* representa o sentimento humano que se subdivide em três: o

primeiro envolve os sentimentos entre as pessoas, o segundo, a inclinação natural da pessoa e, o terceiro, os recursos interpessoais. Por sua vez, o *bao* abarca duas formas: o *bao* racional, tipicamente chinês, e o *bao* irracional ou fatalista que tem origem na cultura indiana.

Quando o *ren qing* é demonstrado, a pessoa coloca-se de imediato numa posição dupla: rejeitar o *ren qing* é rude e quebra a harmonia na relação, mas aceitá-lo torna o indivíduo vulnerável a qualquer tipo de pedido de favor.

Apesar da inerente complexidade das regras que envolvem o *ren qing*, os chineses têm plena consciência do valor do investimento social, razão pela qual se submetem a esse contínuo processo de dar e receber.

Essa orientação para os outros também se reflete na noção de *bao*. O *bao* é muito importante nas transações interpessoais e é orientado para os outros. O *bao* centra-se no “pagar de volta” aos outros e o seu princípio está presente em muitas esferas relacionais, nomeadamente, na relação pai/filho, amigos e relações de trabalho.

To summarize, *ren qing* and *bao* are pivotal dimensions of Chinese personal relationships. The giving and receiving of *ren qing* takes place in a reciprocal process and concerns all parties involved. *Ren qing* and *bao* not only characterize the affective aspect of Chinese personal relationships but also accentuate the relational bond one has with others in the Chinese self development. The hability to use *ren qing* an *bao* is thus highly desirable not only in Chinese personal relationships but also in the Chinese self-conception. (Gao & Ting-Toomey, 1998, p. 33)

❖ A pidade filial

Xiao (孝, pidade filial) é uma noção tipicamente chinesa que define a relação “exemplar” entre pais e filhos: “In Chinese culture, a child that observes filial piety is expected to obey the parents and provide for them the needed financial support” (Gao & Ting-Toomey, 1998, p. 30). Ainda que nos possa parecer desajustada, nos dias de hoje, não são raros os casos, particularmente em famílias com menores recursos económicos, em que os filhos se sentem na obrigação de retribuir todo o investimento que os pais fizeram neles, nomeadamente, na sua educação. O envolvimento na aprendizagem e a consequente obtenção do grau académico constitui uma obrigação moral, digna de ser tomada em consideração por quem investiga esses fenómenos.

Não menos importante é lembrar que o próprio Capítulo II: “Direitos e Deveres Fundamentais dos cidadãos”, da “Constituição de 4 de Dezembro de 1982 da República

Popular da China, Artigo 49.º, estabelece o seguinte: “Os pais têm o dever de criar e educar os filhos menores e os filhos maiores têm o dever de manter e auxiliar os pais.” Deste modo, será inconcebível um indivíduo chinês não se sentir em dívida para com os pais, a família, os amigos e a sociedade. De facto, esse sentimento de gratidão acaba por ser um mecanismo regulador do comportamento de qualquer cidadão chinês.

Como aponta Hwang (1987), o nível de gratidão que a pessoa sente em relação à outra pessoa é definida pelo tipo de *ren qing* e o grau de intimidade e proximidade da relação.

Em laços mistos de relações, a expressão *guan xi* (“rede de contactos”) determina o tamanho do favor e a dimensão de como se deve agradecer. Dessa forma, os chineses tendem a criar redes de relações das quais vão tirando proveito, seguindo sempre o mesmo princípio de aceitar e retribuir. Ainda hoje, esse jogo de relações é prática corrente, em muitos aspetos da vida de cada um, sendo que é valorizado pela grande maioria da população que promove o seu uso.

1.2.5 Cultura chinesa e comunicação

A forma como os chineses comunicam dificilmente poderá ser entendida fora do seu contexto cultural. Com efeito, convirá ter sempre em mente que: “Under the influence of Confucian relationalism, individuals tend to perceive the self as integrated with society; the self cannot be removed from one’s complicated interpersonal network” (Hwang, 2006, p. 102).

Essa complexa rede relacional também se estabelece e se sustenta sob crenças acerca da fala enquanto comunicação, quer implícitas quer não, que ditam as suas práticas comunicacionais no dia-a-dia. Uma das crenças mais predominante prende-se com o facto de se associar o falar com consequências negativas, frequentemente ligado a ditos populares como: “*yi yan ji chu, si ma nan zhui*” (“O que foi dito não pode ser desdito/desmentido”), “*huo cong kou chu*” (“O infortúnio sai da boca”), e “*yan duo bi shi*” (“Quem fala muito erra muito”). Daí, na cultura chinesa, o discurso ser sempre proferido com cautela e, consequentemente, entendido com menor relevância (Wiemann, Chen, & Giles 1986; Tan & Goe, 2006). Os chineses são frequentemente lembrados de que se não forem cuidadosos com o que dizem, poderão vir a sofrer problemas relacionais e sociais, sendo, por isso, fácil de entender a razão pela qual moderam e controlam a comunicação oral, além de considerarem que a comunicação oral tem as suas limitações e que o significado vai para

além das simples palavras. A capacidade de decifrar o que se esconde por detrás das mensagens verbais é altamente valorizado na cultura chinesa.

Para completar essas crenças intrínsecas sobre as várias implicações que acarreta a fala, o “self” chinês e o desenvolvimento dos processos das relações pessoais, vistos anteriormente, também influenciam a forma como os chineses abordam a comunicação, nas suas interações do quotidiano e, conseqüentemente, implicam uma série de comportamentos comunicacionais que são específicos da cultura chinesa.

Given that the Chinese self is defined by relations with others, the notion of “other” makes up an indispensable part of the Chinese self and permeates all indigenous concepts of Chinese communication. As a result, others’ perceptions and views are critical to the interpretation of various messages. (Gao & Ting-Toomey, 1998, p. 36)

Para Gao e Ting-Toomey (1998), manter as relações é parte integrante da comunicação, uma vez que a comunicação chinesa se situa, antes, nas relações do que nas pessoas enquanto seres individuais e que as funções primárias da comunicação servem para manter as relações existentes entre os indivíduos, reforçar as diferenças de papéis a desempenhar e de estatutos, como também preservar a harmonia dentro do grupo.

In Chinese personal relationships, affective experiences, such as *gan qing* (“feelings”) and *ren qingbao* (“human feelings/reciprocity”), also focus on the notions of other and “relations”. Attending to others’ needs and wishes and involving others in one’s affective experiences are essential to the development of *gan qing*. Understanding how people are connected and how to reciprocate favors is the essence of being a model person in Chinese culture. (p. 37)

Tudo o que foi referido acerca das crenças relativas à comunicação oral, à focagem no outro por parte do “self” chinês e às experiências afetivas orientadas para as relações influenciam as práticas da comunicação oral, no quotidiano, e apontam, especificamente, para quatro pontos característicos fundamentais da comunicação chinesa, a saber: a) *han xu* ou a comunicação implícita, b) *ting hua* ou o foco na escuta, c) *ke qi* ou a educação e d) *zi ji ren* ou o foco nos “insiders”.

Passamos a explicar as suas implicações para um melhor entendimento da comunicação chinesa.

- **Comunicação implícita**

Han xu é considerado uma regra social na cultura chinesa (Gu, 1990). *Han xu* define uma comunicação adequada a vários contextos sociais e relacionais. De facto, para que haja *han xu*, a pessoa não poderá expressar tudo na mensagem verbal, parte do que se quer transmitir deverá ser depreendido pelo interlocutor.

The practice of *han xu* in Chinese communication is compatible with the conceptualization of the self in a relational context. An implicit style of communication enables one to negotiate meanings with others in interpersonal relationships and to help maintain existing relationships among individuals without destroying group harmony. (Gao & Ting-Toomey, 1998, p. 37-38)

Focar a forma como a informação é veiculada e aquilo que não é verbalizado é tão importante, senão mais, do que aquilo que é dito. As regras de *han xu* permitem adotar um estilo mais dissimulado de transmitir uma mensagem, evitando possíveis desfechos menos agradáveis.

Han xu implica que a comunicação na cultura chinesa seja negociável, atribuindo igual importância no processo 29nacional à pessoa que fala como à que ouve. Assim, quando um chinês expressa vagamente uma ideia, uma opinião ou uma sugestão, está à espera que o seu interlocutor esteja altamente envolvido e tome um papel ativo na decifragem da mensagem e na criação de um entendimento comum, daí que:

The value of *han xu* also explains the importance of nonverbal communication in Chinese culture. Meanings often reside in unspoken messages. For example, a hand movement, a smile, and a pause convey embedded meaning. Chinese may smile to express embarrassment, frustration, or nervousness. In addition, nonverbal communication often provides important cues for interpretation of verbal messages. (Gao & Ting-Toomey, 1998, pp. 38-39)

Hsu (1971) afirma que os chineses são educados de forma a não expressar abertamente as suas emoções, principalmente as mais fortes. A moderação na expressões de emoção é tida como essencial, por forma a atingir o equilíbrio interno. Além disso, ao não demonstrar a alegria, tristeza ou raiva abertamente, os chineses tentam não impor aos outros os seus sentimentos, procurando, assim, manter a harmonia.

- **Comunicação centrada na capacidade de ouvir**

A aversão dos chineses pela comunicação direta e explícita encontra as suas raízes profundas nas famosas advertências de Lao Zi (老子, século VI a.C.), tradicionalmente considerado o fundador do Taoísmo e autor da coletânea de versos intitulada *Tao Te Ching*. Exemplo representativo será o Capítulo 81, que passamos a citar:

Palavras confiáveis não são belas
Palavras belas não são confiáveis
Quem sabe não é abrangente
Quem é abrangente não sabe
Quem é bom não discute
Quem discute não é bom
O Homem Sagrado não acumula
Quanto mais faz para os homens, mais tem
Quanto mais dá aos homens, mais aumenta
O Caminho do Céu é favorecer e não prejudicar
O Caminho do Homem Sagrado é fazer e não disputar
(Tradução de Wu Juh Cheng)

É com base nesses sábios conselhos, que o povo chinês foi delineando os seus códigos de conduta ao longo de vários séculos.

Além disso, e como também vimos, as identidades pessoais chinesas estão intimamente ligadas aos papéis sociais que desempenham; ser sensível às posições que estão acima, abaixo, ao mesmo nível (Chu, 1985; Faribank, 1991; Bond & King, 1985) e colocar, por ordem, as relações, pelo estatuto, assim como respeitar essa ordem, influencia a forma como cada um se vê a si próprio, em relação aos outros, e como deve desenvolver as suas relações pessoais com os outros e, mais importante, como deve iniciar a comunicação. Deste modo:

The prominence of status and role relationships in Chinese culture prescribes not only different meanings for the speaker and the listener but also a distinct set of rules of communication. The position one occupies in the hierarchical structure often determines how much one speaks, if at all, and how one speaks. As a result, Chinese communication in the

context of status role relationships is portrayed as listening centered, asymmetrical, and deferential. (Gao & Ting-Toomey, 1998, p. 42)

Assim se entende que a cultura tradicional chinesa se reja pelo padrão comportamental assente na “obediência” (*ting hua*), o que explica que a tomada de palavra respeite critérios definidos pela idade, liderança, hierarquia, mas também pela sabedoria.

❖ Comunicação na aprendizagem

Gao e Ting-Toomey (1998) explicam que, na cultura chinesa, as crianças consideradas “bem-comportadas” são aquelas que ouvem, antes de falar, e que não interrompem, razão pela qual o sistema de ensino chinês enfatiza as capacidades de ouvir, ler e escrever, minimizando a importância da oralidade na aprendizagem. A educação assenta, maioritariamente, na memorização e na repetição (Liu, 1986). No espaço formal de instrução, a comunicação é essencialmente unilateral e a voz do mestre é central.

Ainda que as metodologias de ensino tendam a evoluir, o peso da tradição dita que a demonstração de assertividade e eloquência por parte de um aluno seja considerada como sinal de desrespeito. Tal como evidenciam os versos de Lao Zi, uma pessoa sábia e confiável deve ser parca nas palavras que profere.

Na verdade, esse estilo assimétrico de comunicação, que reflete os valores centrais do confucionismo, serve para manter os estatutos existentes e o papel que as relações desempenham na cultura chinesa.

Contudo, essa aparente passividade, em matéria de oralidade, na comunicação chinesa, deve ser considerada com cautela para quem está acostumado a outros padrões de comunicação, como poderá ser o caso de um falante nativo português ou do próprio professor na sala de aula, já que, enquanto ouvintes, deverão tomar parte ativa na decifração da mensagem, interpretando sinais não-verbais e subentendidos.

- ***Ke qi* (客气) Ser-se bem-educado/humilde, cortês**

Ke qi é um princípio básico que os chineses aplicam, diariamente, na sua prática comunicativa. A noção de *ke qi* dita que a comunicação entre o “self” e os outros deve desenvolver-se de uma forma pensada, agradável, civilizada, demonstrando sempre as boas

maneiras. É também através deste princípio que os tão prezados valores da modéstia e humildade são evidenciados.

Como aqui foi referido, o “self” chinês precisa de ser definido, reconhecido e completado pelos outros e é ao aplicar esse princípio de *ke qi*, no desenvolvimento das relações interpessoais, que se consegue alcançar a tão desejada harmonia.

Na cultura chinesa, quando se recebe um elogio, aplica-se o ritual de *ke qi* e usa-se, automaticamente, expressões como *bu hao* ou *na li na li* e arranjam-se desculpas. Aceitar, descaradamente, um elogio é considerado mal-educado. Esse tipo de protocolo, em interações interculturais, poderá estar na origem de sentimentos de desconforto ou gerar, até, desentendimentos.

- **Conceito chinês de face (*Mian Zi*, 面子)**

O conceito de “face” é, seguramente, um dos contributos mais representativos que a cultura chinesa deu às ciências sociais a nível mundial. Contudo, as pessoas provenientes de uma cultura individualista ou coletivista atribuem significados diferentes à noção de face. Os individualistas tendem a enfatizar a não-imposição pelos outros, a não-inclusão dos outros e a capacidade de se autoafirmar. Em comparação, os coletivistas tendem a enfatizar a não-imposição da sua pessoa aos outros, a inclusão dos outros e a capacidade dos outros se afirmarem.

In individualistic cultures, face is associated mostly with self-worth, self-presentation, and self-value, whereas in collectivistic cultures face is concerned more about what others think of one's worth, especially in the context of one's in-group and out-group, than about oneself. In collectivistic cultures, face means projected social image and social respect. More specifically, in Chinese culture, gaining and losing face is connected closely with issues of social pride, honor, dignity, insult, shame, disgrace, humility, trust, mistrust, respect, and prestige. (Gao & Ting-Toomey, 1998, p. 54)

Na cultura chinesa, a sua definição, para a maioria das pessoas, parece bem mais complexa do que aquela que é entendida no mundo ocidental. Ainda que consigamos enumerar, com alguma facilidade, exemplos que remetem para o conceito de “face” chinesa, é difícil defini-lo com rigor.

La face chinoise est plus ancrée dans le rapport avec l'autre. Ainsi les Chinois considèrent la face de leur interlocuteur comme étant aussi importante que la leur, car c'est en donnant de la face à l'autre (ou en la lui préservant) que l'autre est amené, dans une logique de contre-don, à augmenter la face de son partenaire de discours. (Zhang, 2013, p.129)

Numa situação de interação, é fundamental afirmar um valor social positivo, mas o “dar a face” também implica preservar a do outro. Essa condição visa estabelecer um clima de confiança e harmonia nas relações interpessoais.

Em chinês, dois caracteres distinguem, no sentido literal, a parte física, que podemos denominar por “rosto” e, no sentido figurado, a noção de “face”, respetivamente, 面 (miàn) e 脸 (liǎn) (Hu, 1944). “脸 liǎn se réfère plutôt au respect qu'un groupe accorde à un de ses membres riche d'une bonne réputation morale, c'est-à-dire la qualité qu'un individu doit posséder pour être inséré dans la société et qui fait partie intégrante de sa personnalité” (Zheng, Desjeux & Boisard, 2003, pp. 82-83). 脸 (liǎn) refere-se à integridade moral e à conduta social; prende-se com o respeito que uma pessoa inspira pelo seu decoro e sentido de honra.

面 « miàn », souvent utilisé avec le suffixe 子 « zi » (面子: miàn zi) se réfère plutôt au prestige social reconnu par une société et qui se manifeste sous forme d'un succès social lié à l'effort et à l'intelligence et constituant l'environnement lumineux de l'homme ; « miàn zi », de plus, se réfère au sentiment personnel issu d'une relation sociale. (Zheng, Desjeux & Boisard, 2003, p. 82, 83)

Miàn zi está associado ao prestígio e ao estatuto e liga-se à educação, à riqueza que a pessoa possui e à sua posição social, no fundo, é a avaliação positiva que a sociedade faz de uma pessoa. Estes dois termos são fundamentais, no que às relações sociais e à hierarquia na sociedade dizem respeito. Zheng distinguiu três aspetos da face geral, a saber: a face enquanto “reputação moral”, a face enquanto “prestígio social” e a face enquanto “sentimento pessoal”. A perda de *liǎn* significa que as pessoas pertencentes à mesma rede social terão menos confiança no indivíduo, enquanto a perda de *miàn zi* fá-lo-á perder parte da sua autoridade e do seu estatuto. Assim, como exemplifica Zhang (2013), roubar algo numa loja é considerado uma perda de *liǎn* para a pessoa, enquanto contradizer o seu chefe, na frente dos colegas, representará uma perda de *miàn zi*. Assim se entende que uma perda de *miàn zi* não

acarreta necessariamente uma perda de *liǎn*, mas dificilmente se ganhará *miàn zi* no caso de perder *liǎn*.

Na opinião de Zhang (2013), poder-se-á traduzir o conceito de “face” por: “respeito de si e do Outro”, sendo que, para a mesma, essa noção tem uma grande influência na vida dos chineses. Indo um pouco mais além, a autora explica que é muito importante preocupar-se com a opinião dos outros e fazer com que estes tenham uma imagem positiva de nós. Isso implica o autocontrolo na sociedade, em geral, com as pessoas que nos são próximas e também com as que cruzamos, no dia-a-dia. A face chinesa não só funciona como um controlo social, mas também como uma sanção psicológica; molda o indivíduo enquanto ser social e cultural e influencia diretamente a sua forma de pensar e agir. Zhang (2013) sustenta, ainda, que:

On pourrait dire que la civilisation chinoise se bâtit sur l'idée de « honte » plutôt que sur celle de « péché » comme dans les pays chrétiens d'Occident. Un Chinois dont la conduite mérite le blâme doit faire amende honorable envers la société plutôt qu'envers Dieu. C'est pourquoi les Chinois font tout ce qu'ils peuvent pour éviter les gestes improvisés qu'ils pourraient regretter. (p. 131)

Ao longo destas duas décadas de vivência na China, inúmeros são os episódios que poderíamos reportar em que se comprova a importância de salvar (a) *miàn zi*. A título de exemplo, podemos referir os jantares para os quais somos convidados, que mais parecem autênticos banquetes, onde se prefere desperdiçar comida do que ser “acusado” de falta de generosidade ou, ainda, as reuniões nas quais nos apercebemos que expressões como “vamos ver” ou “vamos ponderar essa possibilidade”, em encontros anteriores, eram, no fundo, equivalentes a um “não”, criando situações por vezes embaraçosas, onde ocorre a troca de olhares atónitos, principalmente, nos casos em que estão envolvidas pessoas de outras nacionalidades, nomeadamente a portuguesa, alheias a essas particularidades culturais. O que Gao e Ting-Toomey (1998) referem comprovam essa nossa perceção: “Chinese rarely give definitively affirmative or negative answers equivalent to “yes” or “no”; rather, replies are carefully and cautiously worded to attend to the needs of both the speaker and the recipient” (p. 64).

É óbvio que estas questões requerem uma sensibilidade redobrada por parte do ensinante, em particular, quando nos reportamos ao espaço formal de aprendizagem do português: a sala de aula que, no fundo, constitui uma micro representação da sociedade

chinesa. Não nos podemos esquecer que a autoestima da pessoa se baseia nos comentários dos outros, como tal, se esses forem positivos, a autoestima será elevada e poder-se-á afirmar que o indivíduo tem face (Yu & Gu, 1990). Desta forma, com o passar dos anos, podemos perceber que um aceno afirmativo de cabeça não significa, necessariamente, que o aluno entendeu uma pergunta, mas que está simplesmente a tentar salvar a sua face. Outro exemplo que poderemos mencionar, é a importância de equacionar quem devemos chamar ao quadro ou pedir para participar em determinada tarefa, sob pena de colocar o aprendente numa situação de perda de *miàn zi* perante os restantes colegas.

Se a frontalidade é vista como uma demonstração de caráter ou de coragem, em muitas culturas ocidentais, essa atitude é censurável pela maioria dos chineses. Tal como um professor não deve criticar, abertamente, um aluno em frente dos colegas, o aluno também não tomará nenhum tipo de iniciativa para formular uma crítica direta ao seu “mestre”, por mais construtiva que seja a observação. Como apontam Gao e Ting-Toomey (1998): “In Chinese culture, conflict is something that most people will avoid at all costs because it invites direct confrontation” (p. 61). Assim se entende a razão pela qual mais facilmente se entregará uma carta, apresentando queixa do professor ao Diretor do Departamento do que se falará com ele, em pessoa.

When a subordinate is in conflict with his superior in vertical relationship, he or she has to protect the superior's face for the sake of maintaining interpersonal harmony. In this case, the dominant response may be endurance. If one wants to expressive an opinion, he or she usually takes the way of indirect communication. (Hwang, 1997, p. 27)

O que para um ocidental pode ser considerado falta de lealdade, é para um aprendente chinês uma tentativa de querer salvar (a) *miàn zi* do ensinante.

Chinese cherish and nurture the belief that conflict should be approached with self-control and self-restraint. This belief is deeply ingrained in the Chinese psyche. (...) Overall, most Chinese endorse avoidance and other indirect approaches to conflict situations. Even in highly confrontational situations, a Chinese social rule does not support the total demolition of others' public image; rather, it demands that face must be left or *liu mian zi*. (Gao & Ting-Toomey, 1998, p. 61)

A crítica é um domínio altamente suscetível de criar conflito e implica um cuidado redobrado, devido às implicações que pode ter, no que respeita à face, pelo que encontrar um justo equilíbrio é tarefa árdua; as pessoas que revelam boas capacidades em gerir as relações interpessoais, dentro desses parâmetros, são altamente reconhecidas e valorizadas pela sociedade, em geral.

Assim, podemos concluir que as preocupações relativas à *mian zi* influenciam significativamente muitos aspetos dos processos da comunicação chinesa. São elas que ditam o recurso a várias estratégias comunicativas como a não-confrontação, a resignação, as respostas evasivas ou, ainda, o uso de intermediários. A frontalidade, considerada uma prova de caráter na maioria das culturas ocidentais, reflete o aspeto negativo do feitio da pessoa, ameaçando a harmonia e a coesão das relações interpessoais. No fundo, envidar todos os esforços para salvar ou negociar a face é considerado mais importante do que conseguir uma comunicação honesta e verdadeira. Na mesma lógica de pensamento, Bond (1991) adianta: “Honor the hierarchy first, your vision of truth second” (p. 83), sendo que a maioria das pessoas sacrificará a sua credibilidade pessoal para salvar ambas as faces.

1.2.6 Cultura chinesa e novas formas de comunicação

O processo de modernização iniciado, no final da década de 70, com as reformas de Deng Xiaoping, assim como a entrada na Organização Mundial do Comércio, em 2001, foram dois momentos da história contemporânea chinesa que, além do fenómeno da globalização, a nível planetário, contribuíram para mudanças radicais, no que respeita à economia, à sociedade e à própria cultura.

Modernization, globalization, cultural dynamics and changing patterns of social relations are affecting the values of China's people today. The fast-paced development and increasing relevance in the world economy, with World Trade Organization membership from 2001 and the resulting opening of the country, the influx of foreign cultures through internationalization – all these necessarily have a bearing on China's society, its culture and therefore its values. (Herdin & Aschauer, 2013, p. 5)

Note-se que essas mudanças também se deveram às rápidas transformações registadas em matéria das novas tecnologias da informação e comunicação (TIC) a que a sociedade chinesa, à imagem de todas as outras a nível mundial, não ficou alheia.

Whereas mass media distributes worldwide information and images, ICTs facilitate interpersonal contacts. The internet community communicates through bits and bytes: e-mail, VoIP, video conferencing, social media, etc., enabling people from all over the world to stay in frequent contacts, even with permanent real-time interconnectedness readily available on a cost-effective basis. (Herdin & Aschauer, 2013, p. 3)

Contudo, sabe-se que o governo central tem vindo, desde 1987, data da introdução da *internet* na China, a multiplicar as estratégias de controlo e monitorização quer dos conteúdos quer das atividades em linha: “Authorities at various levels use a complex web of regulations, surveillance, imprisonment, propaganda, and the blockade of hundreds of thousands of international websites at national-gateway level (The “Great Firewall of China”)” (Xiao, 2011, p. 50), tudo isso, segundo o próprio governo, em prol da “construção de uma sociedade harmoniosa”.

No entanto, vários têm sido os estratagemas encontrados pela população, por forma a aceder às páginas bloqueadas ou mesmo tecer as mais duras críticas às autoridades centrais através de metáforas, ironia, poemas, canções ou palavras codificadas.

Além disso, os instrumentos aos quais recorrem os internautas para passar as suas mensagens e opiniões foram-se multiplicando, ao longo dos anos; de blogues às mensagens instantâneas, de redes sociais, como o QQ ou Weibo, aos motores de busca como o *baidu.com* ou *zhuaxia.com*, tudo serve para dotar a população de uma capacidade de comunicação sem precedentes.

Na verdade, o que nos importa, aqui, entender é se a proliferação de todos esses instrumentos alterou os padrões comunicacionais da sociedade tradicional chinesa. Se por um lado parece inequívoco o que Xiao (2012) conclui, quando se refere às consequências que a *internet* trouxe: “The result is an emerging pattern of public opinion and citizen participation that represents a shift of power in Chinese society” (p. 75), por outro, parece-nos que essas mudanças não alteraram as regras e valores comportamentais, aqui referidos, e mais profundamente enraizados. Embora haja uma formulação mais aberta de opinião ou uma troca virtual e intensiva de mensagens, as regras e princípios que norteiam a comunicação face-a-face parece não terem sofrido grandes modificações.

Um estudo levado a cabo por Herdin e Aschauer (2013), questionando a possibilidade de os valores e normas tradicionais chineses se terem alterado com a globalização conclui o seguinte:

Do these empirical results represent a form of equalization of values between Europe and China through greater integration – or a shifting apart (particularization), or perhaps a higher form of hybridization? It seems that Western values have at most penetrated only the outer cultural surface in China. Otherness is no longer so strange or exotic: everything seems within personal reach, whether physical or virtual. (p. 20)

No fundo, a globalização aparenta conduzir a uma homogeneização a nível global. Como dizem os autores (op. cit.):

This modernization process involves various components the physiological-analogue dimension (work mobility as well as tourism generates a higher degree of interpersonal contacts), the virtual-digital component (frequent virtual encounters are accelerated by omnipresent and low-cost modern information and communication technologies) and visual synchronization in a globalized world and through international exchange (transcultural lifestyles, distribution of images through mass media and cultural artefacts). (op. cit., p. 20)

Contudo, concluem que, embora esses indicadores pudessem prever que a globalização fosse desenvolver uma sincronização cultural com os valores ocidentais, na verdade, tal não se verificou:

[t]hese developments have not led to a merging or synchronization with Western values: traditional Chinese values remain deeply rooted. Rather than ‘hybridization’, the term ‘cultural surface synchronization’ seems a more apt description for the situation. There are still huge differences in value systems, East and West, that are not visible because they are nested deep in the hidden dimension of culture and grounded in personality. (op. cit.p. 20)

Por tudo o que acabamos de referir, percebemos que os padrões comunicacionais da cultura chinesa continuam a diferir, substancialmente, das culturas ocidentais e, por consequência, das da portuguesa.

Em decorrência disso, não constitui admiração que, ao iniciarem a aprendizagem desta nova língua estrangeira, os alunos tenham, primeiramente, de entender as diferenças e, seguidamente, adaptar-se às novas formas de se relacionarem com o Outro.

Como veremos, mais adiante, os novos hábitos de consumo de informação poderão, ou não, ter originado representações ou estereótipos suscetíveis de facilitar ou dificultar o

processo de apropriação dessas novas regras sociais e comportamentais. No nosso entender, à parte do ensinamento das regras formais da língua, cabe ao ensinante iniciar esse papel de mediador intercultural, já que, para a grande maioria dos alunos, esse será o primeiro dos muitos contactos com o “outro estrangeiro”, uma vez que serão integrados num programa de mobilidade em contexto de imersão.

1.2.7 Cultura e contextos de imersão

A atenção que a dimensão social na aprendizagem de uma língua tem sido alvo não é de hoje. Durante décadas, a aprendizagem da gramática da língua foi o principal foco, sendo que tudo o resto ficava em segundo plano. Hymes (1972) veio reforçar a ideia de que o conhecimento de como falar de forma apropriada está intimamente ligado às atitudes, aos valores e à motivação que o falante tem relativamente às línguas e aos seus usos. Como salientou, a dimensão social não é uma componente adicional, que existe independentemente e em paralelo à dimensão gramatical e fonológica da língua. Existem regras de uso, sem as quais as regras de gramática seriam desnecessárias. Para Hymes, a aquisição da “competência de uso” faz parte tão integral do desenvolvimento da língua como é a aquisição da competência gramatical. Assim, as últimas décadas do século XX evidenciaram a necessidade de uma nova perspetiva que se materializava no ensino de uma língua virada para a comunicação e, mais importante, ainda, para a interação social (Byram & Fleming, 1998).

Para que a comunicação seja bem-sucedida, as pessoas envolvidas devem partilhar o mesmo referencial de significado das palavras que estão a usar. Quando assim acontece, podem trocar mensagens numa dada língua, sendo que, quando essa troca é feita, à distância, por escrito, podem assumir que esse intercâmbio de informação ocorreu de forma eficiente. Contudo, quando essa troca de informação ocorre, face-a-face, torna-se evidente que a comunicação não se limita a uma troca de informação. Como vimos em relação à cultura chinesa, as pessoas envolvidas têm uma série de identidades sociais, arquitetadas em redes, mais ou menos complexas. Essas identidades ligam-nas a grupos sociais e práticas culturais. A língua não é apenas um meio de referências de um mundo objetivo, mas também carrega conotações e associações partilhadas que ajudam o falante a identificar-se com determinado grupo social (Byram & Fleming, 1998).

Quando uma pessoa interage numa língua em que para pelo menos um dos intervenientes é uma língua estrangeira, o significado e valor partilhado não podem ser assumidos como se a comunicação fosse entre pessoas de um mesmo grupo social. Aprender uma língua do mesmo modo que é falada por um determinado grupo social, é aprender significados, valores e práticas comuns veiculados nessa mesma língua. Contudo, pelo facto de serem partilhados, e apenas tornados explícitos quando há uma falha de comunicação ou interação, os aprendentes sentem dificuldades em identificá-los e entender a sua real dimensão. Só depois de passar por um processo de apreensão desses significados e práticas é que o aluno é capaz de negociar e criar uma nova realidade com os seus interlocutores, algo novo para os intervenientes, um mundo de interação e experiência partilhado (Byram & Fleming, 1998).

1.3 Contextos de imersão e aprendizagem de uma L2

Estudar a língua estrangeira, em contexto de imersão, é frequentemente considerado por estudantes, professores e estudiosos como sendo um dos meios mais eficientes para acelerar o acima mencionado processo de apreensão e atingir, rapidamente, uma boa proficiência linguística. Os alunos que passam um período significativo de tempo, por iniciativa própria ou integrados em programas de intercâmbio, num dos países da língua-alvo, são expostos a frequentes e intensivas oportunidades de interação com os falantes nativos, permitindo-lhes ativar as suas capacidades linguísticas e sociolinguísticas ao tentar alcançar objetivos comunicativos reais, como também contactar com manifestações visíveis da cultura local.

Como aponta Kinginger (2012), inúmeras investigações (por exemplo, Stansfield, 1975; Carroll, 1967; Freed, 1995a) certificam as mais-valias, em termos de proficiência na língua-alvo, determinando, até, que estudar no estrangeiro é uma condição *sine qua non* para o sucesso da aprendizagem de uma L2.

A investigação na área da aprendizagem de uma L2, em torno do contexto, resumiu-se, tradicionalmente, a duas grandes possibilidades: o desenvolvimento da língua em ambiente natural *versus* em ambiente formal de instrução. Porém, as diversas experiências de imersão linguística, no decorrer da aprendizagem de uma L2, que se foram registando, um pouco por todo o mundo, nas últimas décadas, deram origem a outro fenómeno, que Kinginger (2009) descreve da seguinte forma:

Study abroad learners are a hybrid variety, with access to instruction but also with potential increases in their time-on-task and access to the language input and interaction believed to drive the acquisition process. Indeed the very complexity of the situation may be one of the reasons why SLA researchers, in general, as portrayed by Freed (1995a), have been relatively loathe to tackle study abroad, preferring instead to focus on more easily definable learning circumstances such as classroom interventions. (p. 30)

Na verdade, é extremamente desafiante tentar isolar os efeitos do contexto de aprendizagem na aquisição de uma língua, uma vez que, em qualquer uma destas situações, o aluno aprende a L2, em dois subcontextos: o contexto comunicativo e o contexto da sala de aula (Batstone, 2002). O contexto comunicativo requer que o aprendente use a L2, na troca de informações, e ative funções sociais e interpessoais essenciais. Os contextos de aprendizagem formal gerem o *input* e o *output*, de modo a que o aprendente participe e dê passos intencionais, no sentido de melhorar as suas capacidades linguísticas. Mas, como aponta Collentine (2009):

The influence of these covariates complicates the assessment of a learning context since the FL classroom heavily favors learning contexts, intensive domestic immersion settings attempt to provide both communicative and learning contexts, and SA presumably provides more opportunities for processing and using the L2 in communicative contexts. SA learners must determine the relationship between the L1, the L2, and their identities as social individuals and language learners. For researchers, the complication then becomes which theoretical frameworks can capture the cognitive and social developments through which learners pass in the SA setting. (pp. 218-219)

A origem das abordagens contemporâneas, relativas à aprendizagem das línguas, em contextos de imersão, jaz no esforço de estudiosos como Carroll (1967) ou, ainda, Schumann e Schumann (1977), ao quererem entender os fatores que podiam prever o desenvolvimento das capacidades linguísticas e a interação da psicologia com o contexto social, na aquisição de uma língua. No caso do estudo levado a cabo por Carroll (1967), a chave que valida a interpretação assenta em dados estatísticos consistentes, baseados na avaliação das capacidades linguísticas de 2784 indivíduos, enquanto que, para os Schumanns, o foco está na apreciação individual, mais concretamente, em apenas dois alunos que foram registando experiências específicas da aprendizagem em diários.

Nas décadas que seguiram, muitos foram os estudos que foram usando essas metodologias com o intuito de perceber quais os ganhos para a aprendizagem de uma experiência de imersão num país da língua-alvo, cada um procurando avaliar capacidades gerais ou mais específicas, como a compreensão oral e escrita ou, ainda, a expressão escrita (por exemplo, Freed, 1990, 1995a; Coleman, 1997; Tanaka & Ellis, 2003; Segalowitz & Freed, 2004; Kinginger, 2008). Ainda que os resultados divirjam, muitos parecem concluir o mesmo que Kinginger (2009), “Study abroad participants report more significant development of abilities related to social interaction than in reading and writing” (p.58), reforçando o facto de que experiências do tipo possibilitam uma exposição contextualizada à língua de elevada qualidade (Isabelli, 2007), passíveis de mudar o rumo ou acelerar o ritmo de aprendizagem das mais variadas formas. Somos de opinião de que o que Segalowitz (2010) refere, relativamente à fluência e às vantagens que para ela advêm, com o contacto direto com nativos, também se reverte em força motivadora, nos casos em que a comunicação é bem-sucedida, ou num fator de desmotivação, quando ocorrem falhas, quer devido à falta de capacidades linguísticas quer de uma partilha deficitária de valores culturais.

“(…) by engaging in genuine (authentic) communication (...), the speaker is exposed on a continuous basis to the variability and unpredictability inherent in normal communication. These unpredictable conversational events, which always occur in genuine communication, are the source of the external influences that could potentially destabilize the system. However, if the speaker is able to handle the unpredictability, then the acts of attempting to communicate fluently will stabilize, and fluency skills will benefit from the experience. It is in this sense that the system is open. (p. 23)

1.3.1 Contextos de imersão e aprendizagem de uma L2 no mundo e na China

Como consequência da globalização, os programas de curta ou longa duração de aprendizagem de uma L2, em contexto de imersão, têm vindo a aumentar exponencialmente nas últimas décadas, um pouco por todo o mundo. Contudo, a natureza e objetivos variam conforme o contexto social, político e geográfico. Segundo Block (2007a), a literatura relativa à aprendizagem das línguas no estrangeiro retrata, maioritariamente, experiências de estudantes provenientes dos Estados Unidos e, a uma escala menor, da Europa e do Japão, excluindo grande parte das possíveis combinações de intercâmbio entre países que não pertencem à Organização de Comércio e Desenvolvimento Económico (OCDE). Numa

publicação intitulada *Internatinalization and Trade in Higher Education* (2004), a OCDE apresentou dados estatísticos sobre a natureza e o crescimento daquilo a que denominava como “cross-boarder education”. O relatório distinguiu quatro abordagens relativas à educação transfronteiriça:

- A compreensão mútua: permite um enriquecimento intelectual e cultural e um estímulo para os programas e investigação académica. O exemplo mais conhecido e bem-sucedido dessa abordagem é o programa ERASMUS da União Europeia, que já permitiu o intercâmbio de mais de um milhão de estudantes de 1987 até à data;
- A criação de receita: é feita através da promoção dos serviços do sistema de educação terciária do país com o pagamento de propinas elevadas por parte de estudantes estrangeiros. Essa abordagem tem sido adotada por países como a Austrália, Nova Zelândia e Reino Unido, através de agências internacionais que promovem os interesses nacionais no mercado educacional mundial;
- A migração altamente qualificada: tal como aponta o relatório, países como a Alemanha visam atrair estudantes altamente qualificados que possam permanecer no país de acolhimento depois dos seus estudos, contrariando os efeitos do envelhecimento da população na economia e estimulando a vida e a investigação académica;
- O reforço das capacidades: os países encorajam os estudantes a estudar no estrangeiro, no sentido de melhorar ou desenvolver a oferta educativa do país de origem.

Países que, como a China, não são membros da OCDE não se encontram retratados nestas abordagens, mas estas ajudam-nos, contudo, a entender alguns dos motivos que subjazem à proliferação de experiências em países estrangeiros, como por exemplo, nos Estados Unidos ou no Reino Unido. O programa de colaboração internacional, denominado “eChina-UK” financiado pelo Higher Education Funding Council for England (HEFCE) e o Ministério da Educação da China e liderado por Spencer-Oatey da Universidade de Warwick, é um exemplo notório da tomada de consciência por parte das mais altas instâncias para a

necessidade de se construir um entendimento mútuo na gestão internacional; um processo desafiador que requer um conjunto de competências interculturais que se pretende que os jovens estudantes venham a adquirir, no sentido de se tornarem comunicadores eficazes.

Se recuarmos até 1949, verifica-se que os trinta anos subsequentes à fundação da República Popular da China por Mao Zedong registaram uma interrupção na saída de estudantes para o estrangeiro. Em 1978, ano em que se iniciou a política de reforma e abertura, o ex-líder da China, Deng Xiaoping, deu o seu aval para que dez mil estudantes fossem estudar para um país estrangeiro. Essa data constitui um marco importante, na medida em que permitiu a uma nova geração de jovens a possibilidade de frequentar cursos, fora da China, nomeadamente em áreas como as tecnologias e as línguas (Zheng, 2010).

No que respeita à aprendizagem das línguas estrangeiras, nomeadamente ao inglês, percebe-se que o seu desenvolvimento esteve estreitamente ligado ao crescimento económico do país:

In terms of foreign language education, English had gradually gained supremacy in foreign language education as China opened up and integrated into the global economy. English dominance seemed to co-occur with the highspeed economic development, but it was also accompanied by and exacerbated the ever-deepening social inequality. (Liu, 2015, p.73)

Um facto que nos parece digno de registo para o nosso estudo é constatar que a rápida promoção desta língua contribuiu para acentuar o já existente fosso entre regiões, classes sociais e grupos étnicos (Feng, 2009), no que respeita à educação, em geral, e, em particular, no ensino das línguas estrangeiras. Como adianta Liu (2015), “[i]n this period, foreign language was still grounded in an instrumentalist orientation, highlighting its economic value” (p.73). Ainda assim, estes dados fundamentam a razão pela qual foi nos grandes centros urbanos que começaram a proliferar as primeiras licenciaturas em línguas estrangeiras e de onde partiam as iniciativas que visavam acelerar e aprofundar a aprendizagem das mesmas, enviando alunos passar uma temporada no estrangeiro.

Note-se que as primeiras iniciativas partiram do próprio Governo que investia, e continua a investir, atribuindo bolsas de estudo, na formação de futuros funcionários, altamente qualificados, enviando estudantes e investigadores, de forma cirúrgica e estratégica, para os países onde residiam, e residem, interesses económicos ou onde os pretendia, e pretende, desenvolver.

Outra iniciativa foi surgindo também das famílias, nomeadamente das com maiores recursos económicos, que começaram a investir na formação do “filho único”, por uma questão de prestígio, por querer fugir ao tão temido exame nacional de acesso à universidade (*gao kao*) ou, ainda, como aposta na tentativa de assegurar melhores oportunidades de trabalho, no futuro, quer no país de origem quer no de acolhimento, o que parece ir ao encontro do que Kinginger (2009) refere:

For students from Asia-Pacific region, for example, the main modality of cross-border education is the acquisition of a full degree on a fee-paying basis. That is, these students often go abroad for periods of multiple years, earning degrees recognized and valued by their host countries; these degrees may either be imported back to the home country as part of the capacity building or they may qualify the student to join the host country’s workforce. (p. 5)

1.3.2 Contextos de imersão e aprendizagem da língua portuguesa na China

No caso da língua portuguesa, e em matéria de aprendizagem, em contexto de imersão, os primeiros casos registados foram de estudantes universitários que, inicialmente, tinham sido integrados em cursos de inglês e espanhol e reorientados pelo Governo Central da República Popular da China, devido à escassez de tradutores e intérpretes nesta língua. Nessa altura, esses jovens foram mandados para países como o Brasil, com quem a China tinha restabelecido relações diplomáticas, em agosto de 1974 e, logo a seguir, em junho de 1975, Moçambique, de modo a reforçar a aprendizagem do português.

Relembramos que as relações diplomáticas, entre a China e Portugal só reataram, anos mais tarde, em fevereiro de 1979, e que os contactos entre os dois países foram dominados, até dezembro de 1999, pela questão de Macau. Contudo, nos anos 80, e sempre sob a orientação do Governo Central, os primeiros estudantes chineses eram integrados em cursos de aperfeiçoamento de Língua Portuguesa, nomeadamente na Faculdade de Letras, da então Universidade Clássica de Lisboa.

Como refere Futscher Perreira (2006, p. 65), uma vez terminado o processo da transferência de soberania de Macau para a China, iniciou-se uma nova era entre os dois países de relações mais fluidas e abrangentes. Essa fase coincidiu com um período de notória afirmação da China no cenário geopolítico mundial. Na verdade, o crescente peso económico da China, a sua adesão à Organização Mundial de Comércio (OMC), em 2001, que obrigou à

abertura da sua economia, e a sua crescente assertividade política (em parte movida pela competição pelo acesso às matérias-primas e às fontes energéticas), fez com que fossem assinados acordos e protocolos de cooperação, nas mais diversas áreas, sendo que o setor da Educação não ficou de fora, nomeadamente, com novas diretivas para a política linguística, a começar, no que respeita à divulgação do mandarim e da cultura chinesa, além fronteiras. Desde a abertura do primeiro Instituto Confúcio, em novembro de 2004, em Seul, na Coreia do Sul, foram abertos, até à data, mais de mil institutos e salas de aula pelo mundo. O Brasil e Portugal não ficaram de fora, com oito e quatro institutos abertos, respetivamente. Em simultâneo, o crescente interesse pela língua portuguesa também revelou a clara perceção, por parte do Governo Central da República Popular da China, do valor económico que as línguas acarretam.

A visita oficial a Portugal do então Primeiro-ministro da China, Wen Jiabao, em dezembro de 2005, e a assinatura da “Declaração Conjunta de Reforço das Relações Bilaterais” constituíram um passo importante, em matérias de cooperação entre os dois países, nos sectores político, económico, cultural, educativo, tecnológico, da justiça e da saúde. Essa declaração sublinha, também, a importância do papel de Macau nas relações entre os dois países, elo que julgamos fundamental no estabelecimento de contactos entre instituições de ensino superior.

Na verdade, a Universidade de Comunicação da China acaba por ser pioneira por vários motivos. Um deles e, sem dúvida, o mais emblemático, prende-se com o facto de ter sido a primeira instituição a criar, em 1960, um curso de Licenciatura em Língua Portuguesa, no então denominado Instituto de Radiodifusão de Pequim. Nessa época, a carência de docentes levou o Partido Comunista Internacional, sediado na ex-União Soviética, a contratar uma docente brasileira, que passou a ensinar 23 finalistas do curso de tradutores/intérpretes de língua russa, que integraram a primeira turma. Na viragem do século, após umas décadas de interrupção, no que respeita à lecionação do idioma, missão que, entretanto, tinha sido transferida para a Universidade de Línguas Estrangeiras de Pequim, a Universidade de Comunicação da China volta a fazer história. Uma vez mais, a escassez de recursos humanos fez com que a Instituição arranjasse alternativas, procurando assinar protocolos de cooperação com Portugal e Macau, que contemplassem a integração de alunos em instituições, onde pudessem prosseguir a aprendizagem da língua. Foi assim que, no ano letivo 2002/2003, a turma do terceiro ano foi dividida em dois grupos, sendo que 15 foram frequentar o Curso Anual de Língua e Cultura Portuguesa da Universidade de Coimbra e 17

rumaram para Macau: 14 para o Instituto Politécnico de Macau e 3 para a Universidade de Macau (Zheng, 2010).

Ainda que o Brasil seja considerado pela China um parceiro privilegiado, em matéria de trocas comerciais¹, os programas de licenciatura em Língua e Cultura Portuguesa que enviam os alunos passar uma temporada no país só começaram a intensificar-se na segunda década deste século. Uma vez mais, a Universidade de Comunicação da China abriu caminho ao mandar a sua primeira turma, em 2005, permanecendo a única durante muitos anos.

Por sua vez, países africanos como Angola e Moçambique, potencial mercado de trabalho para muitos recém-licenciados, ainda não são considerados uma opção, no que respeita à aprendizagem formal da língua, em contextos de imersão.

Em contrapartida, Portugal tem vindo a registar não só um aumento de alunos que decidem fazer os seus cursos de pós-graduação, nas mais diversas instituições de ensino superior, como também tem vindo a somar protocolos que delineiam programas de mobilidade. Em 2012, Zhu e Água-Mel já registavam as seguintes parcerias:

¹ Ver tabela sobre “Trocas comerciais entre a China e os Países de Língua Portuguesa de Janeiro a Novembro de 2015”, em Anexo 1.

Quadro 2.1 – Protocolos entre instituições de ensino superior

Instituições de ensino superior da China e da Região Administrativa Especial de Macau	Universidades com protocolos de cooperação assinados
Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim	Universidade de Macau
Universidade de Estudos Estrangeiros de Xangai	Universidade de Macau Universidade de Lisboa Instituto Politécnico de Macau
Universidade de Comunicação da China	Universidade de Coimbra Universidade de Macau Instituto Politécnico de Macau Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Universidade de Pequim	Instituto Politécnico de Macau
Universidade de Línguas Estrangeiras de Tianjin	Universidade do Minho Universidade de Lisboa Universidade de Macau
Universidade de Línguas Estrangeiras de Xi'an	Universidade do Minho Universidade de Aveiro
Universidade de Língua Estrangeiras de Dalian	Universidade Nova de Lisboa Universidade de Aveiro
Universidade Normal de Harbin	Universidade do Minho
Universidade de Línguas Estrangeiras de Jilin Huaqiao	Universidade de Aveiro
Universidade de Economia e Comércio Internacional	Universidade de Lisboa
Universidade de Macau	Universidade de Lisboa
Instituto Politécnico de Macau	Instituto Politécnico de Leiria

Embora a aprendizagem em contexto de imersão seja encarada de forma positiva por grande parte dos governantes, pais, alunos e académicos, esta também levanta uma série de questões espinhosas:

A sojourn abroad is normally considered to be a crucial step in the development of ability to use a language in a range of communicative settings. The design of research on language learning abroad, however confronts the investigator with a bewildering array of variable features, from the identities, motives, or desires of the learner to the range of chance or deliberate encounters presenting opportunities to learn. (Kinging, 2009, p. 5)

A nossa experiência enquanto ensinantes, ainda que de uma forma empírica, diz-nos que estas questões também se aplicam ao caso da aprendizagem da língua portuguesa. Desde o ano académico de 2007/2008, ano em que regressou a primeira turma envolvida no projeto

de mobilidade, ao abrigo do protocolo de cooperação assinado entre o Instituto Politécnico de Macau e o Instituto Politécnico de Leiria, temos vindo a perceber que o impacto da experiência de imersão linguística, em Portugal, se reflete de múltiplas maneiras no nosso público aprendiz. Se o que refere Kinginger (2009) é uma realidade, no que respeita à língua inglesa: "Thus, the nature of study abroad experiences is infrequently depicted, learners' own unique dispositions towards language learning are not considered, and we do not learn why some students prevail whereas others display only modest gains in documented language ability" (p. 31), mais obscura é a luz do conhecimento, relativamente à aprendizagem do português, em contexto de imersão, já que não existem estudos científicos que deem conta desse fenómeno.

É por entendermos que uma estadia num dos países da língua-alvo inicia um processo longo e complexo de "re-mediating one's interaction with the world and with one's own psychological functioning" (Lantolf & Thorne, 2006, p. 5) que decidimos entender, até que ponto, a cultura e as suas representações condicionam ou impulsionam a motivação dos alunos, relativamente à aprendizagem da língua, uma vez que, como já referimos, acreditamos ser um fator-chave no sucesso da aprendizagem de uma L2.

1.4 Cultura e suas representações

Se considerarmos as representações de uma língua, da sua cultura e a sua possível aprendizagem, percebemos que existem potenciais aprendentes que possuem uma imagem tão negativa que esta os impede de iniciar qualquer tipo de abordagem ou, no caso de ter iniciado o processo de aprendizagem, esta influencia fortemente o seu processo de aquisição. Como indica Beacco (2000), as relações já instauradas entre a cultura-alvo e a cultura dos aprendentes são determinantes na constituição das suas atitudes e representações, em relação a outros países: "La dynamique et les effets des processus de contact culturel sont à prendre en considération tout autant que les similitudes partielles de deux sociétés" (p. 54). A opinião de Defays e Deltour (2003) vai ao encontro daquilo que Beacco defende, quando referem que:

Le choix de la langue étrangère que l'on veut apprendre (si tant est que l'apprenant puisse lui-même choisir) et le succès de cet apprentissage dépend aussi des représentations positives ou négatives que l'apprenant ou sa communauté se font de cette langue, de la culture qu'elle véhicule, des gens qui l'utilisent, et qui peuvent les stimuler ou les décourager. (2003, p.32)

Numa mesma ordem de ideias, e realçando a importância que as representações sociais têm no ensino das línguas, Véronique Castellotti e Danièle Moore (2002) adiantam, ainda, que a dimensão dessas representações pode evidenciar-se nas interações entre os grupos sociais.

Embora a nossa experiência de lecionação nos revele que essas considerações são válidas para grande parte dos aprendentes da Escola Superior de Línguas e Tradução, do Instituto Politécnico de Macau, a quem o contexto histórico e multicultural da cidade permitiu estabelecer um contacto, mais ou menos direto e positivo com a língua e cultura portuguesa (Grosso e Moutinho, 2013), outros há, provenientes do grande Continente chinês, que pouco ou nada sabem.

É certo que, num contexto formal de aprendizagem, o professor deve tentar perceber quais as representações existentes e procurar ultrapassar possíveis visões estereotipadas da língua e dos seus falantes. Todavia, em situações de contactos diretos com comunidades da língua-alvo, nomeadamente, em contextos de imersão, o aprendente passa a explorar as ligações entre as línguas e as culturas, pondo em prática procedimentos e estratégias que lhe permitam comunicar (ou não) de forma eficaz.

Nas últimas décadas, a noção de representação passou a ter uma ênfase particular, no que respeita ao estudo das línguas e da sua aquisição. Pelo exposto, também julgamos que constitui um fator determinante no tipo e grau de motivação que move o aprendente, antes e durante o processo de ensino/aprendizagem da língua.

Passaremos a rever o que a literatura diz a respeito, primeiramente, das representações sociais, contrastando-as com o conceito de “atitude” para, seguidamente, nos focarmos no impacto das representações no ensino de uma língua estrangeira.

1.5 Representações sociais

No decorrer do século XX, foram surgindo trabalhos relativos ao aparecimento, à natureza e à estrutura das “representações sociais”. Para Moscovici, o primeiro a tê-las retratado (1961), estas são:

[s]ystems of values, ideas and practices with a two-fold function: first, to establish an order which will enable individuals to orient themselves in their material and social world and to master it; and secondly to enable communication to take place among members of a community by providing them with a code for social exchange and a code for naming and

classifying unambiguously the various aspects of their world and their individual and group history.” (1973, p. xiii)

Uns anos mais tarde, e baseando-se nos mesmos pressupostos, Jodelet (1989), argumenta que uma representação social é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, que tem um alvo prático e que pretende construir uma realidade comum a um grupo social. As representações surgem, então, como determinantes na gestão das relações sociais, quer a nível do comportamento quer da comunicação: “[l]es représentations sociales, en tant que systèmes d'interprétation régissant notre relation au monde et aux autres, orientent et organisent les conduites et les communications sociales” (1989, p. 53). Indo um pouco mais além na sua interpretação do fenómeno, Jodelet refere o seguinte:

En tant que phénomènes cognitifs, ils engagent l'appartenance sociale des individus avec les implications affectives et normatives, avec les intériorisations d'expériences, de pratiques, de modèles de conduites et de pensée, socialement inculqués ou transmis par la communication sociale, qui y sont liées. De ce fait leur étude constitue une contribution décisive à l'approche de la vie mentale individuelle et collective. (op. cit., p. 53)

Com o tempo, outros estudiosos também se foram debruçando sobre o assunto, referindo que as representações sociais pertencem a um mundo, que apesar de fazer parte de cada um de nós, nos transcende a todos. São um “possível espaço” de uma construção comum, onde cada indivíduo vai além do domínio da individualidade para entrar no domínio da vida pública (Jovchelovitch, 1995).

Ainda assim, parece-nos importante realçar o que Doise, Clémence e Lorenzi-Cioli (1993) sustentam; embora não entrem em conflito com o anteriormente estabelecido, apresentam outra faceta do fenómeno: “More than consensual beliefs, social representations are therefore organizing principles varied in nature, which do not necessarily consist of shared beliefs, as they may result in different or even opposed positions taken by individuals in relation to common reference points” (p.4). Com efeito, mesmo que enquanto indivíduos de um mesmo grupo social partilhem um enquadramento holomórfico de referência, nem sempre adotam o mesmo posicionamento dentro das representações sociais. A diversidade dentro do domínio social significa que cada pessoa se posiciona de forma diferente, lidando com o fenómeno de um determinado ponto de vista em função de outros agentes, também

eles envolvidos no processo da representação social (Clémence, 2001; Liu & László, 2007). O posicionamento social, no que refere à adoção de um ponto de vista nas relações sociais, não é apenas a expressão de uma opinião (Thurstone, 1967a), é uma forma de processar informação que alinha a nossa maneira de pensar com o que a sociedade pensa (Clémence, 2001).

Essas considerações acerca das representações sociais são consequenciais para a teoria das mesmas. Na verdade, servem para demarcar as representações enquanto fenômeno sistêmico e coletivo (Harré, 1984), resolvendo a questão de como as representações sociais diferem das representações individuais. Sammut (2015) advoga que:

“In social interaction, individuals stand in relation with others and objects in their environment, that is, they position themselves relative to elements in their environment. By virtue of the positions they adopt, they come to occupy a point in social space and time that grants them a particular view, or perspective, of the object (i.e. beliefs, cognitions, attitudes, individual representations) and fashion their perception and interpretation of it. Together, these serve to articulate their points of view, on the basis of which they interrelate with others who hold similar or different points of view. In this clash of beliefs, some alternatives they incorporate into their own perspectives through an interpenetration of views, and some others they reject. (p. 105)

Como explica, ainda, o autor (op. cit.), a dicotomia social *versus* individual resolve-se através de uma concepção sistêmica das representações sociais, em que o “social” não é tratado como uma influência externa e estranha, mas antes como uma condição sistêmica de produção. Mais acrescenta que as características intrapessoais, como as atitudes, são retidas como características cognitivas que condicionam a nossa tendência para determinado acontecimento, objeto ou, ainda, que nos levam a formular uma determinada opinião, em relação a ela. É nessa altura que “the intrapersonal gains interpersonal moment and becomes participative in societal structures like social representations” (Sammut, p. 105).

O ponto de vista é, por conseguinte, a característica da cognição social que alcança um posicionamento. Quando um indivíduo detém um conjunto de inclinações intrapessoais em relação a um objeto, nomeadamente uma atitude diferente, o seu ponto de vista muda em função disso. Por sua vez, a representação social muda quando:

[i]ndividuals either come to occupy previously non-existent positions relative to the object, from which they articulate new points of view revealing some new aspect of the phenomenon,

or if they cease to occupy certain previously legitimated positions relative to the object, they go on to make that point of view redundant. This process of changing points of view in its systemic totality marks the evolution of social representations over time. (op. cit. p.106)

Muitas vezes confundidos, passaremos a retratar o que a literatura diz a respeito do conceito de “atitude” contrastando-o com o de “representação”.

1.5.1 Atitudes e representações

Moscovici (1963) denota que, durante muito tempo, a Psicologia Social foi considerada a ciência das atitudes. Apesar da sua popularidade, o significado conceitual do que se entende por “atitude” tem uma história conturbada. As atitudes passaram de um conceito social, na sua origem, a um conceito individual, associal e apolítico, no presente (Howarth, 2006a). A influência do individualismo nas ciências sociais (Graumann, 1986), e, em particular, a influência do cognitivismo na Psicologia Social (Farr, 1996), redefiniram as atitudes como sendo uma avaliação individual sobre um objeto atitudinal.

Segundo, Aronson, Wilson e Akert (2010), as atitudes são baseadas cognitivamente se se fundamentarem em informações ou factos, baseadas afetivamente, se forem emotivas ou detentoras de valor e baseadas comportamentalmente, se resultarem da observação de comportamentos, em relação a um objeto atitudinal. Além disso, as atitudes das pessoas podem ser explícitas, se forem conscientemente aprovadas ou implícitas, se forem tomadas inconscientemente. Essa concepção de atitudes levantou várias questões problemáticas, no que refere à sua natureza e às circunstâncias que condicionam a sua ativação. As atitudes são concebidas como disposições inerentes (Tesser, 1993; Tesser & Crelia, 1994). Nesse sentido, são materializadas como estados contínuos que determinam um sentido individual estável do “self”, ao longo do tempo (assentes na personalidade). Por outro lado, as atitudes são tidas como maleáveis, consoante possíveis mudanças de circunstâncias, assim como influências sociais (Sammut & Bauer, 2011). Como tal, são concebidas com sendo dependentes do contexto e refletirem apenas a orientação de um indivíduo para um objeto atitudinal, num determinado momento. Muitas foram as críticas que se levantaram acerca dessa concepção (Asch, 1952/1987; Sherif, Sherif & Nebergall, 1965; Farr, 1990; Gaskell, 2001; Howarth, 2006a), tentando resolver o problema, ao colmatar a lacuna primária que era contemplar o aspeto “social”, na sua conceitualização. A teoria das representações sociais foi apontada por vários estudiosos (Farr, 1990, Frase & Gaskell, 1990; Gaskell, 2001), por forma a

contrabalançar as teorias individualistas para a noção de “atitude”, reforçando o aspeto social, em vez do individual.

Ainda assim, os teóricos realçam o facto de os dois conceitos serem incomensuráveis, dadas as diferenças de ordem epistemológicas subjacentes (Farr, 1994; Howarth, 2006a). Enquanto a atitude é, claramente, um atributo cognitivo de um indivíduo, mesmo na sua forma agregada, nomeadamente, a opinião pública, as representações sociais são tidas como intrinsecamente sociais. Nesse sentido, são conceitualizadas como existindo, em todas as mentes, em vez de apenas estarem em mentes individuais. Tendo em vista essa conceção, Sammut (2015) é de opinião que o indivíduo se estende ao social, enquanto unidade relacional, numa rede sistémica de significado social. Mais acrescenta que “rather than being two sides of the same coin, the individual-social dichotomy is false dichotomy to begin with, as the individual is ontologically part of the social firmament” (p. 98). Segundo o mesmo autor, a atitude serve para entender uma inclinação individual, em relação a determinado objeto social, com base nas características desse mesmo indivíduo, incluindo os afetos, as tendências comportamentais, a cognição e outras influências externas. Resumidamente, Sammut (2015, p. 99) diz que uma atitude não é mais que a soma total da avaliação de um objeto atitudinal.

Isso não explica, contudo, porque um indivíduo desencadeia um certo curso de ações perante determinado estímulo. Dois indivíduos podem ser levados a reagir perante a mesma situação, mas a sua reação pode variar em função das condições culturais, nas quais se inscrevem. As representações sociais, por sua vez, descrevem um comportamento enquadrado num contexto racional que se julga ajustado a determinadas circunstâncias. Contudo, note-se que as representações sociais não explicam a razão pela qual tal comportamento, enquadrado num contexto racional, pode ser adotado por certos indivíduos, mas outros semelhantes a eles, nomeadamente, originários do mesmo contexto sociocultural, não reagirão da mesma forma. Sammut é de opinião que nem as atitudes nem as representações sociais são úteis, na medida em que não explicam a razão pela qual um indivíduo age de uma certa forma a um determinado momento a um certo estímulo.

A conceção original de Asch (1952/1987), relativamente às atitudes, poderá explicar o impasse que acabamos de descrever. Com efeito, em vez de serem entendidas no seu uso contemporâneo, i. e., como um atributo estável de um indivíduo, independentemente das circunstâncias sociais, pelo contrário, o social deve ser considerado uma variável de influência extrínseca (as normas sociais), entre outras variáveis de influência sobre a disposição intrínseca que os indivíduos têm em relação a elementos do seu meio ambiente.

Para Asch, as atitudes são sociais, na medida em que elas “arise in view of an in response to perceived conditions of mutual dependence” (p.576).

Asch argumenta que os indivíduos não experimentam as suas percepções do mundo como produtos cognitivos dos seus processos fisiológicos internos, experimentam os objetos, em termos das propriedades atribuídas aos próprios objetos. A presença dos outros afeta os sujeitos humanos ao trazer, para dentro da sua esfera psicológica, pensamentos, emoções e as intenções de outros, que se interrelacionam, numa dependência mútua. A mutualidade é uma condição sistêmica que refere uma interpenetração de visões que forma a base da interação social. Assim, é a orientação que outros têm em relação a um determinado objeto social, conjuntamente com a nossa que define sistemicamente o objeto para um determinado grupo social (Sammur, 2015). Asch (op. cit.) explica que os humanos não vivem no seu próprio espaço, no seu próprio tempo e nos seus próprios sistemas de causa e efeito. Quando os humanos interagem, fazem-no com base nesse enquadramento.

Os dois conceitos, o de atitude e o de representação, que aqui retratámos, sumariamente, ambos emprestados da Psicologia Social, apresentam inúmeros pontos comuns, o que levou a que fossem utilizados um no lugar do outro.

Foi nos anos sessenta que uns estudos foram levados a cabo, no sentido de entender quais as percepções dos falantes, relativamente às línguas e aos seus usos, através da noção de atitude, isso, em várias direções. Exploraram as imagens das línguas para explicar comportamentos linguísticos, focando os valores subjetivos atribuídos às línguas, às suas variedades e às avaliações sociais que despertam nos falantes. Ainda assim, a maioria dos autores preferem distingui-las. Castellotti e Moore (2002, pp. 7-8) referem, nomeadamente, que a atitude é geralmente definida como uma disposição em reagir de forma favorável ou não à classe de objeto, i. e., às informações que um indivíduo possui sobre um determinado objeto constituem o seu “stock” de crenças sobre o mesmo. Essas crenças podem ser motivadas por informações objetivas ou podem basear-se em preconceitos ou estereótipos. Podem, também, modificar-se ou evoluir. As atitudes organizam tomadas de posição e comportamentos mais ou menos estáveis, mas que não podem ser diretamente observados. São normalmente associados e avaliados em função dos comportamentos que desencadeiam.

1.5.2 Estereótipos

Uma definição amplamente aceite, na Psicologia Social, decorre do trabalho levado a cabo por Tajfel (1969, 1970, 1978, 1981), ao considerar que a formação de estereótipos é a instanciação do processo de categorização. Com efeito, não se pode criar uma impressão de um grupo, se não soubermos determinar as diferenças que este tem em relação a outro. Nesse sentido, a categorização é o processo cognitivo através do qual se detetam as diferenças e as semelhanças. Na análise de Tajfel, a categorização é o processo em que as categorias se tornam claras, através da deteção e acentuação de semelhanças e diferenças significativas. Essa acentuação pode ser vista como uma forma de cristalização de regularidades importantes entre os estímulos, de maneira a que possam ser reconhecidos, lembrados e a que se pode reagir.

Durante muitos anos, os estereótipos foram considerados de modo negativo. Asch (1952), por exemplo, referia o seguinte: “The term stereotype has come to symbolize nearly all that is deficient in popular thinking” (p.232). No fundo, os estereótipos foram frequentemente vistos como estruturas mentais rígidas e distorcidas que levavam as pessoas a cometerem erros graves. Assim, nos últimos trinta anos, e com o aparecimento de trabalhos no domínio da cognição social, na área da Psicologia Social, os estudiosos tentaram focar onde residiam os defeitos, as falhas e a irracionalidade no modo como o indivíduo pensava. O interesse no estereótipo residia no facto de ser a forma de representação, onde o pensamento deficitário atingia o ponto extremo.

Ainda assim, os estereótipos podem constituir um elemento positivo, se considerarmos o que McGarty, Yzerbyt e Spears (2002) sustentam: ‘Shared stereotypes, for example, are useful for predicting and understanding the behaviour of members of one group to another. If stereotypes are primarily interesting because they are shared it becomes important to understand why they are shared and how they come to be shared’ (p.5).

No que à aprendizagem de uma língua estrangeira diz respeito, Castellotti e Moore (2002, p. 8) argumentam que o estereótipo constitui uma forma específica de verbalização de atitudes, caracterizado pelo acordo de um mesmo grupo, em volta de certos traços que adotaram como válidos e diferenciadores para descrever o Outro (o estrangeiro) na sua diferença. O estereótipo denota, como vimos, perceções identitárias e a coesão dos grupos. Fornece grelhas de leitura, pela comparação e a oposição aos traços atribuídos a outros grupos. Nesse sentido, o que importa não é decidir se o estereótipo é verdadeiro, mas poder reconhecê-lo enquanto tal e reconhecer a sua validade para um determinado grupo, na forma

como afeta as relações entre os grupos e, decorrentemente, a aprendizagem das línguas praticadas por esses grupos. Os estereótipos identificam imagens estáveis e descontextualizadas, esquemáticas e encurtadas que funcionam na memória comum e à qual aderem certas comunidades. O grau de adesão e de validade que lhe atribuem certos grupos de falantes ou de indivíduos podem estar relacionados à formas de estar, comportamentos linguísticos ou a comportamentos de aprendizagem.

Por conseguinte, cabe ao ensinante escrutinar a existência de estereótipos, na forma como o público-alvo aborda a língua, a cultura, os falantes e, não menos importante, a própria aprendizagem. Escrutínio que também julgamos relevante, no que se refere às atitudes e representações, como veremos de seguida.

1.5.3 Representações e a aprendizagem de uma LE

Quer em linguística quer na didática das línguas, várias correntes recorrem à noção de representação. Os sociolinguistas, em particular, levaram vários trabalhos a cabo sobre as atitudes e as representações de indivíduos relativamente às línguas, à sua natureza, ao seu estatuto ou ao seu uso.

Os inúmeros estudos existentes sobre as representações das línguas e a sua aprendizagem revelam o papel essencial das imagens que os aprendentes criam das mesmas e dos seus falantes (Zarate 1993; Cain & De Pietro, 1997; Muller, 1998; Matthey ed., 1997a; Paganini, 1998). Essas imagens, fortemente estereotipadas, são detentoras de um poder valorizador ou, pelo contrário, inibidor relativamente à própria aprendizagem. “Ces images, très fortement stéréotypées, recèlent un pouvoir valorisant ou, *a contrario*, inhibant vis-à-vis de l’apprentissage lui-même. Elles prennent naissance et se perpétuent dans le corps social au moyen de divers canaux (média, littérature, dépliants touristiques, guides à l’usage de certaines professions, etc.)” (Castellotti & Moore, 2002, pp.10-11).

1.5.4 Aprendizagem de uma LE em contexto formal

Castellotti e Moore (2001) salientam, ainda, outro aspeto importante: no interior do quadro definido pelas imagens que os indivíduos têm das línguas, em contacto, dos países nos quais são faladas e dos falantes que fazem uso delas, também se constroem representações dos sistemas linguísticos, dos seus respetivos funcionamentos, das suas potenciais

semelhanças ou diferenças e das relações que podem ser estabelecidas. Nesse mesmo sentido, Dabène (1997) explica que as concepções que os atores sociais têm de uma língua, das suas normas e características, mas também do estatuto que têm em relação a outras línguas influenciam, substancialmente, os procedimentos que desenvolvem e executam para aprender a língua e a usar. Somos de opinião que tal não se verifica apenas na Europa, mas também se aplica ao contexto do ensino do Português na China, quer os ensinantes quer os aprendentes apresentam, na maioria das vezes, concepções extremamente restritivas do que é uma língua em que as informações extralinguísticas, como o conhecimento do mundo ou os contextos de interação implícitos e necessários a uma interpretação adequada nem sempre são tomados em consideração, limitando-se a uma representação estritamente linguística do discurso enquanto texto.

Estudos relativos à aprendizagem das línguas, em contextos formais, revelam frequentemente a existência de culturas de comunicação, em sala de aula (Beacco, 2000), que se enquadram em rotinas e hábitos parcialmente construídos sobre representações, mais ou menos, partilhadas por professores e alunos sobre o papel de cada um, dos funcionamentos discursivos, dos objetivos de aprendizagem, nomeadamente em termos de competências a adquirir. Certas práticas, em sala de aula, denotam o lugar central que ocupa a correção e exatidão formal dos enunciados produzidos, quer na oralidade quer na escrita, decalcados sobre os que caracterizam um falante nativo monolíngue ideal. Castellotti e Moore (2001) apontam para a falta de utilidade social das competências que esse tipo de ensino preconiza. Não é menos verdade que certos materiais escolares não apresentam situações genuínas de comunicação:

[i]ls représentent le plus souvent des locuteurs monolingues dans les langues-cibles, et les dialogues proposés pour l'apprentissage se caractérisent par une intercompréhension mutuelle sans faille, qui ne reflète pas les malentendus, les efforts de réajustements mutuels, les reformulations, les simplifications et les états observables dans les situations naturelles d'échange entre des natifs et des non-natifs. (p.16)

Contudo, na didática das línguas, o objeto da aprendizagem é específico: não se trata apenas de um saber constituído a adquirir, mas também de usos contextualizados e diversificados a interiorizar, nomeadamente na interação. Tal especificidade torna ainda mais crucial a influência de fatores culturais, sociais, económicos, ideológicos ou afetivos, entre outros, sendo que a própria heterogeneidade da noção de representações a torna

particularmente funcional, na medida em que permite considerar as múltiplas fontes e referências (psicológica, afetiva, social, cognitiva, etc.) acionadas no processo de ensino/aprendizagem das línguas.

1.5.5 Agir sobre as representações

A noção de representação social, tal como é proposta por Moscovici (1961), constitui uma referência fundamental para a compreensão das interações sociais. Por outras palavras, as representações elaboradas ou induzidas, em situações de interação, desempenham um papel muitas vezes determinante na elaboração das práticas sociais efetivas ou nos comportamentos linguísticos adotados por indivíduos ou grupos sociais. Por um lado, estudos, em Psicologia Social, sublinham a natureza cognitiva extraverbal, e consequentemente mais estável, das representações enquanto crenças difundidas num grupo, disponíveis para todos, a qualquer momento, mas, por outro, a investigação, em Linguística, coloca a tónica na sua natureza instável e fortemente dependente da interação, enquanto processo de construção interacional.

Dans cette dynamique délicate entre stabilité et déstabilisation, les représentations sociales des langues se constituent, se font et se défont dans, par et pour le discours, de même que par le discours elles peuvent évoluer. Autrement dit, c'est le discours, associé à un contexte social, qui sert de médiateur entre les représentations sociales des langues et l'interaction sociale. (Stratilaki, 2004, p. 174)

Moscovici (1976, p.39) descreve, ainda, as representações sociais como entidades quase tangíveis que circulam, se cruzam e se cristalizam sem parar através de palavras, gestos, encontros, num universo quotidiano. Por outras palavras, a posição mista de conceitos das representações sociais encontra-se no entroncamento de uma série de conceitos sociológicos e psicológicos.

Assim, a investigação em volta das representações converge em dois pontos: primeiro, é possível denotar marcas (nomeadamente discursivas) de um estado da representação, tal como se podem perceber traços da sua evolução em contexto. As representações são maleáveis e modificam-se (também as podemos mudar); segundo, as representações têm fortes ligações com o processo de aprendizagem, contribuindo para a fortalecer ou a abrandar. Nessa orientação, as representações constituem para os didaditistas

uma questão importante, quer para entender certos fenômenos relacionados com a aprendizagem das línguas quer para acionar ações didáticas adequadas.

Para a Linguística de Aquisição, as representações constituem um elemento estruturante do processo de apropriação da língua. As representações relativas à língua mãe, à língua de aprendizagem e sobre as suas diferenças estão ligadas a certas estratégias de aprendizagem nos aprendentes que constroem uma representação da distância interlinguística que separa o sistema da sua língua do da língua que estão a aprender. Passamos, assim, de estudos sobre as atitudes, que dão conta do posicionamento, relativamente estável, para um falante ou um grupo num determinado momento, a um esforço de tomada de consciência de uma dinâmica interativa da construção dos conhecimentos e do saber-fazer em língua. A representação, enquanto aproximação, serve para recortar o real para um determinado grupo, em função de uma dada pertinência, que omite certos elementos julgados inúteis, mas que retém os que convêm para as operações (discursivas ou outras), para as quais a representação faz sentido. Desse ponto de vista, não se podem considerar que certas representações são melhores que outras (Castellotti & Moore, 2002).

Py (2000) distingue entre representações de referência, em memória, que servem de ponto de referência aos participantes (os que aderem ou não), e as representações em uso, evolutivas porque evoluem na interação.

1.5.6 Representações e a aprendizagem de uma LE em contexto de imersão

Byram e Zarate (1996) demonstram que a estadia no país da língua de aprendizagem não garante uma evolução positiva das representações, tal como os conhecimentos acumulados sobre uma determinada cultura não são forçosamente proporcionais à duração da estadia.

Por sua vez, Cain e de Pietro (1997), que levaram a cabo um estudo com cruzamento de dados sobre a aprendizagem por jovens de várias línguas estrangeiras na Europa, nomeadamente o francês, inglês e alemão, realçam a complexidade das relações neste domínio e concluem, também, que o melhor conhecimento ou a maior proximidade não é condição *sine qua non* para que a visão desses aprendentes seja menos estereotipada e mais positiva. Também demonstram a relação de como a dificuldade ou o sucesso da aprendizagem influencia a valorização do país. No seguimento dessas considerações, e observando aulas de alemão da Suíça francesa, denotam que a língua é tanto objeto de

aprendizagem como de discurso. As representações constroem-se e reconstroem-se, de forma interativa, através de rotinas, de contratos de comunicação, com base em implícitos, mais ou menos partilhados, sendo que se denota uma tendência, por parte dos ensinantes, em reforçar alguns dos estereótipos que servem de base a essas representações (Muller & de Pietro, 2001).

Castellotti e Moore (2002) concluem que: “on peut voir ainsi que l’élaboration des représentations s’effectuent dans des interactions complexes qui font intervenir plusieurs acteurs et différents paramètres” (p. 12), com particular ênfase para os contextos sociais.

Como refere Spolsky (2000), estes influenciam fortemente a aprendizagem e, consequentemente, as motivações individuais:

The conditions described for the social context influence language learning in two ways: first, they lead to a learner’s attitudes which are divisible, following Gardner (1979) and Gardner and his colleagues (1983), into those towards the community speaking the target language (integrativeness) and into those towards the learning situation. In this latter set I would want to include the learner’s expectations and perceptions of the learning task and its possible outcomes. These two kinds of attitude and specific learning goals lead to the development of motivation on the part of the learner. (p.26)

Passaremos, agora, a debruçar-nos sobre o conceito de motivação e o seu papel no processo de ensino/aprendizagem.

1.6 Motivação

1.6.1 Motivação e sua definição

Zoltán Dörnyei (2001) considera que, se nos referimos de forma muito restrita, não existe “motivação”. Para esclarecer esta afirmação, diz:

What I mean is that “motivation” is an abstract, hypothetical concept that we use to explain why people think and behave as they do. It is obvious that in this sense the term subsumes a whole range of motives – from financial incentives such as a raise in salary to idealistic beliefs such as desire of freedom – that have very little in common except that they all influence behaviour. Thus, “motivation” is the best seen as a broad umbrella term that covers a variety of meanings. (p.1)

A pergunta que o autor faz é: porque se usa o termo “motivação”, se o seu significado é tão vasto? Na opinião do mesmo, trata-se de uma forma muito conveniente para se referir a algo bastante complexo. Quando, por exemplo, se diz que um aluno está “motivado”, professores e pais imaginam que o aprendente tem capacidades, demonstra-se empenhado e entusiástico, relativamente à sua aprendizagem, assim como revela perseverança. O mesmo ocorre quando nos referimos a um aluno desmotivado, as mesmas associações são feitas e entende-se, exatamente, o que se quer dizer.

O termo é tão útil para os teóricos e investigadores como para quem trabalha na prática porque realça as três componentes básicas da mente humana, tradicionalmente definidas pela Psicologia: cognitivas, afetivas e volitivas. Se a função cognitiva se refere ao processo que conduz ao conhecimento e à compreensão, ou seja, ao processo de codificação, armazenamento, processamento e recuperação de informações, a função afetiva, por sua vez, prende-se com a interpretação emocional das perceções, informações ou conhecimento. Contudo, e não menos importante, é a função volitiva que, ao ligar o conhecimento às emoções, leva a um determinado comportamento. Essa componente pessoal, intencional, planeada, deliberada, orientada para o objetivo, evidencia uma postura pró-ativa que muitos denominam por “motivação”.

To summarize, ‘motivation’ is related to one of the most basic aspects of the human mind, and most teachers and researchers would agree that it has a very important role in determining success or failure in any learning situation. My personal experience is that 99 per cent of language learners who really want to learn a foreign language (i. e. who are really motivated) will be able to master reasonable working knowledge of it has a minimum, regardless of their language aptitude. (Dörnyei, 2001, p. 2)

Os professores de língua usam o termo “motivação” quando querem descrever um bom ou mau aluno. Dörnyei considera que isso reflete a nossa convicção (na opinião dele, correta) de que, durante todo o longo e enfadonho processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira/segunda, o entusiasmo, o empenho e a persistência do aprendente são determinantes no sucesso ou fracasso. Na grande maioria dos casos, aprendentes com suficiente motivação podem atingir um nível razoável numa L2, independentemente das suas capacidades linguísticas ou características cognitivas. Sem motivação suficiente, contudo, o mais inteligente dos alunos não será capaz de persistir o tempo suficiente para atingir um nível de língua que lhe possa ser útil. Assim se entende:

In other words, ‘motivation’ is a general way of referring to the *antecedents* (i. e. the causes and origins) of action. The main question in motivational psychology is, therefore, what these antecedents are.

Because human behaviour has two basic dimensions – direction and magnitude (intensity) – motivation by definition concerns both of these. It is responsible for:

- The choice of a particular action;
- The effort expended on it and the persistence with it. (Dörnyei, 2001, p.5)

No fundo, a motivação explica (1) a razão pela qual uma pessoa decide fazer algo, (2) o quanto investe de si mesma para alcançar o seu objetivo e (3) quanto tempo despende para levar a cabo essa tarefa. Dörnyei é de opinião que todas as teorias sobre a motivação que apareceram, no passado, foram construídas para responder a essas 3 questões, mas que nenhuma foi capaz de o conseguir de forma plena. O comportamento do ser humano é algo extremamente complexo, influenciado por um grande número de fatores.

1.6.2 Motivação nas últimas cinco décadas

O estudo da motivação conta com uma história de cinco décadas; é, segundo Dörnyei (2003), umas das áreas da aquisição de uma segunda língua mais amplamente examinadas, com vários livros, capítulos e centenas de artigos dedicados ao tema. Contudo, e apesar da riqueza da teorização e dos resultados da investigação, é surpreendente como o conhecimento sobre a matéria parece tão desigual e inconsistente. Para justificar tal situação, Dörnyei aponta duas principais razões, uma prende-se com o facto de a motivação tentar investigar como o ser humano pensa e age da forma como o faz. Por outras palavras, o escopo da investigação sobre a motivação apreende cada aspeto da extrema complexidade que é a existência humana, sendo assim, é evidentemente difícil encontrar uma teoria que possa explicar, num todo, o que fazemos e porquê. O segundo argumento aponta para a questão de a motivação ser uma construção multifacetada e que a natureza exata das componentes constituintes, numa determinada situação, depende muito dos fatores contextuais. Isso porque, como é óbvio, está relacionado com o facto de os humanos serem seres sociais e de a ação humana estar sempre ligada a um número de contextos físicos e psicológicos que afetam, consideravelmente, o conhecimento, comportamento e desempenho da pessoa, o que

nos parece ter ficado claro quando descrevemos algumas particularidades da cultura chinesa e percebemos a distância que a separa da portuguesa.

While a L2 is a “learnable” school subject in that discrete element of the communication code (e.g. grammatical rules and the lexical items) can be taught explicitly, it is also socially and culturally bound, which makes language learning a deeply social event that requires the incorporation of a wide range of elements of the L2 culture. (Dörnyei, 2003, p.4).

Segundo Dörnyei, essa perspectiva foi amplamente endossada pelos estudiosos da L2, resultando na inclusão de uma dimensão social proeminente, na maioria das construções abrangentes da motivação na L2, relacionando-se com questões como o multiculturalismo, a globalização das línguas, contacto entre as línguas e as relações de poder, entre os diferentes grupos etnolinguísticos. O significado desta dimensão social também explica a razão pela qual o estudo da motivação da L2 foi, originariamente, iniciada pelos psicolinguistas sociais. Contudo, Dörnyei realça que a dimensão social não constitui o quadro geral, e dependendo do contexto em que a aprendizagem ocorre, e de modo a ter um entendimento mais aprofundado do enredado da motivação subjacente à aquisição da L2, uma série de outros aspetos motivacionais também devem ser considerados.

No quadro geral do desenvolvimento das grandes teorias relativas à motivação na aprendizagem de uma L2, salientar-se-iam, essencialmente, três fases na história desta área, a saber: o período da Psicologia Social (1959-1990), o período cognitivo (anos noventa) e o período orientado para o processo (com início na primeira década do século XXI), visando uma abordagem mais holística do fenómeno e evidenciando uma viragem “dinâmica” de paradigma, muito evidente, no que respeita à investigação que está a ser levada a cabo, nos dias de hoje. (Dörnyei, 2015)

MacIntyre, Noels e Moore (2010, pp.3-4) delinearam quinze conceitos-chave, no tocante à motivação e que constituíram um marco no desenvolvimento da investigação na aquisição de uma LE:

<i>Concept</i>	<i>Example</i>
Acculturation	Schumann, 1978
Action control	Kuhl, 1994
Complex, dynamic systems	Larsen-Freeman, 2007
Ethnolinguistic vitality	Giles and Byrne, 1982
Integrative motivation	Gardner, 1985
International posture	Yashima et al., 2004
Investment	Norton, 2001
L2 motivational self system	Dörnyei, 2005
Learner autonomy	Ushioda, 2001
Physiological approaches	Schumann et al., 2004
Process Model	Dörnyei & Otto, 1998
Self-determination	Noels, 2001
Self-confidence	Clément, 1986
Task motivation	Julkunen, 2001
Willingness to communicate	MacIntyre, 2007

Optámos por não fazer uma retrospectiva cronológica de todos estes conceitos, mas a avaliação de cada um deles permitiu-nos seleccionar os que nos pareciam mais relevantes, por forma a elaborar o quadro concetual sobre o qual se baseia a nossa investigação.

Conclusão

Ao longo deste capítulo, procurou-se retratar os pressupostos teóricos que julgámos fundamentais considerar, no sentido de entender a natureza motivacional do público que pretendemos investigar.

Começámos por definir o ensino/aprendizagem de uma língua segunda/estrangeira, evidenciando os conceitos de língua, identidade, cultura, representação e motivação.

A descrição que fizemos da complexa rede das relações interpessoais na cultura chinesa, assim como dos padrões que regem a comunicação colocaram a tónica na distância que separa esta cultura da portuguesa e no cuidado que o professor deverá ter na forma como interage com o aluno, como aborda certos conteúdos e no tipo de tarefas que propõe. Na verdade, percebemos que as representações que o aprendente irá formar no espaço formal da sala de aula acerca da língua, da cultura e dos seus falantes terão, certamente, um impacto no modo como este irá integrar o contexto de imersão linguística, período integrado no âmbito do seu programa de Licenciatura. Como pudemos observar, a China não ficou alheia aos benefícios que os programas de mobilidade podem trazer no desenvolvimento de capacidades interculturais, essenciais para uma comunicação efetiva num mundo globalizado.

Em suma, e em nosso entender, a motivação do nosso público-alvo passa por um entendimento e uma contemplação das particularidades culturais e contextuais na forma como o ensinante irá pôr em prática o processo de ensino/aprendizagem. Pressuposto que também norteou a escolha do quadro concetual que sustenta a nossa investigação e que passaremos a descrever, no capítulo que agora iniciamos.

CAPÍTULO 2 - Fundamentação teórica

Introdução

Embora a motivação possa ser encarada como um fator previsível da eventual proficiência do aprendente na língua-alvo, percebemos que tem sido muito complicado defini-la, devido à complexidade da sua natureza e dinâmica. Como muitos estudiosos da motivação na aprendizagem de L2 têm argumentado, a motivação é vista como um termo guarda-chuva para um conceito muito abrangente que engloba uma variedade de processos cognitivos, afetivos e comportamentais que, como referimos no capítulo anterior, explicam (1) porque uma pessoa decide fazer algo; (2) quanto tempo despende nessa atividade e (3) que intensidade de esforço atribui a essa tarefa (Dörnyei, 2001). É devido à natureza da motivação e aos seus mais variados aspetos que ensinantes e investigadores enfrentam um dilema na hora de escolher um enquadramento teórico que melhor serve para entender a motivação dos seus aprendentes, dentro do seu contexto social e educacional específico.

Como vimos, muitas são as abordagens teóricas e formas de lidar com essa diversidade. Alguns escolhem um modelo único, em detrimento de outros, enquanto certos procuram integrar várias abordagens, numa única grande teoria. Também existe quem argumente que os modelos teóricos condicionam o pensamento e resulta numa adesão dogmática a uma só forma de pensar.

Devido à especificidade do público aprendente que pretendemos investigar e à natureza dos contextos formais e informais, nos quais este grupo contacta com o português, julgámos que um único modelo não seria capaz de enquadrar e viabilizar o nosso estudo. Como advogam MacIntyre, Noels & Moore (2010), cada teoria reflete perspectivas diferentes, sendo que cada ponto de vista irá, simultaneamente, revelar certos aspetos do fenómeno e ocultar outros. Para os mesmos autores, o facto de se considerarem várias teorias, permite um entendimento holístico da motivação, na aprendizagem de uma língua.

É com esse pressuposto em mente que decidimos considerar os conceitos de identidade e de “self” como são tratados nos dois grandes modelos teóricos da motivação, a saber o Modelo Socioeducacional de Gardner (1985, 2010) e o *L2 Motivational Self System* de Dörnyei (2005, 2009a). Desta forma, pretendemos discernir quais as áreas de convergência e divergência que nos permitirão um melhor entendimento do papel do “self” na motivação para a aprendizagem da língua portuguesa.

Devido à diversidade de expressões existentes que incluem a palavra “self”, em inglês, que tanto podem exprimir os conceitos de “eu” ou, ainda, de “auto”, e à falta de consenso ou rigor que, por vezes, se observa nas traduções para português, optámos por

manter esses termos ou noções-chave, em língua inglesa, facultando, oportunamente, uma tradução, para português, de modo a tentar preservar a sua clareza.

2.1 Motivação na aprendizagem do português como língua estrangeira à luz do Modelo Socioeducacional de Gardner

Retratar o contexto ímpar canadiano, com a coexistência das comunidades anglófona e francófona que falavam, naquela época, duas das línguas mais vitais do mundo, tem sido um desafio permanente para os pesquisadores, nas Ciências Sociais, sendo que o governo canadiano apoiou, ativamente, a investigação, nesta área. Como tal, não constitui surpresa o facto de a investigação sobre a motivação na L2 ter sido iniciada, no Canadá, e que tenha sido dominada por uma ênfase sociopsicológica, nesse contexto. Assim, no primeiro resumo completo sobre a motivação na L2, Robert Gardner e Wallace Lambert (1975) encararam as L2s como fatores mediadores, entre as diferentes comunidades etnolinguísticas, em contextos multiculturais, considerando a motivação em aprender a língua da outra comunidade como sendo a primeira força responsável por melhorar ou dificultar a comunicação intercultural e a afiliação.

Como alegaram Gardner e Lambert (1972), a língua estrangeira, contrariamente a outras disciplinas escolares, não é uma área do conhecimento socioculturalmente neutra, uma vez que é afetada por vários fatores socioculturais, nomeadamente as atitudes, as representações e, ainda, os estereótipos culturais, como aqui foi referido no Capítulo 1 e como o denota o Quadro Comum de Referência para as Línguas (QECR) (2001):

O conhecimento, a consciência e a compreensão da relação (semelhanças e diferenças distintivas) entre “o mundo de onde se vem” e “o mundo da comunidade-alvo” produzem uma tomada de consciência intercultural. É importante sublinhar que a tomada de consciência intercultural inclui a consciência da diversidade regional e social dos dois mundos. É enriquecida, também, pela consciência de que existe uma grande variedade de culturas para além das que são veiculadas pelas L1 e L2 do aprendente. Esta consciência alargada ajuda a colocar ambas as culturas em contexto. Para além do conhecimento objectivo, a consciência intercultural engloba uma consciência do modo como cada comunidade aparece na perspectiva do outro, muitas vezes na forma de estereótipos nacionais. (p. 150)

Independentemente dos contextos de aprendizagem, os estudiosos parecem unânimes em considerar a língua como parte da identidade de cada indivíduo. Aprender uma língua estrangeira não implica somente aprender novas capacidades, um novo sistema de regras ou uma nova gramática, o aprendente terá de reajustar a sua própria natureza social, alterando a sua auto-imagem, ao adotar novos comportamentos sociais e culturais.

Por conseguinte, o que nos leva a considerar o Modelo Socioeducacional de Gardner, neste nosso estudo, é o princípio fundamental da abordagem sociopsicológica canadiana residir no facto de as atitudes relativas à comunidade-alvo exercerem uma forte influência na aprendizagem de uma L2. Como já foi aqui exposto, o público-alvo que iremos analisar teve/ ou está a ter uma experiência de imersão linguística, em Portugal, de seis meses a um ano, o que certamente influenciou/ ou influencia positiva ou negativamente as suas atitudes. Isso faz sentido, se pensarmos que poucos são os aprendentes bem-sucedidos na aprendizagem de uma língua, cuja comunidade, em certos casos, tem um estatuto inferior ou, ainda, cuja cultura da comunidade-alvo, em concreto, no nosso estudo, é tão distante da sua, que poderá dificultar ou, até mesmo, impedir a sua integração ou o simples desejo de interação com o Outro.

Analisando mais pormenorizadamente o Modelo, vemos que Gardner (1985) assume que os objetivos linguísticos de um aprendente se enquadram em duas grandes categorias: (i) uma *orientação integrativa*, que reflete uma postura positiva, relativamente à comunidade da L2 e um desejo de interagir e, até, de se assemelhar com membros representativos dessa mesma comunidade; e (ii) uma *orientação instrumental*, em que a aprendizagem da língua é, primeiramente, associada ao aspeto pragmático do potencial ganho que constituirá a mestria da L2, nomeadamente a obtenção de um emprego melhor ou de um salário mais elevado, orientação essa que, também, parece coincidir com a convicção dos nossos alunos de que o português lhes permite abrir as portas do mercado de trabalho.

Embora essas duas orientações se tenham tornado amplamente conhecidas, na área da L2, o aspeto da teoria de Gardner mais desenvolvido e pesquisado não é a dualidade integrativa/instrumental, mas, antes, um conceito mais alargado do *motivo integrativo*. Trata-se de uma estrutura complexa, composta por três principais componentes: (i) integratividade, subsumindo uma orientação integrativa, o interesse por línguas estrangeiras, e atitudes relativas à comunidade-alvo; (ii) atitudes, em relação a situação de aprendizagem, compreendendo atitudes, em relação ao professor e ao curso; e (iii) a motivação, que, de acordo com Gardner (2001), é composta pela intensidade motivacional, o desejo de aprender uma língua e atitudes perante a aprendizagem de uma língua. Apesar da importância dada, a

noção permaneceu um enigma e a sua natureza exata é difícil de explicar, daí Gardner (2001) justificar que:

[m]isused frequently in the literature, though close inspection will reveal that it has slightly different meanings to many individuals”. Still, an “integrative” component has consistently emerged in empirical studies even in the most diverse contexts, explaining a significant portion of the variance in language learners’ motivational disposition and motivated learning behavior. (p.1)

Mas, então, a questão é: o que envolve uma predisposição integrativa? Em termos gerais, uma orientação motivacional integrativa prende-se com uma predisposição interpessoal/afetiva, relativamente ao grupo da L2 e o desejo de interagir com ele ou, até, de se assemelhar a membros de referência dessa comunidade. Essa postura implica abertura e respeito para com outros grupos culturais e modos de vida diferentes; em casos extremos, pode envolver uma identificação total com essa comunidade (e possível passagem da comunidade inicial para a comunidade-alvo). “Thus, a core aspect of the integrative disposition is some sort of a psychological and emotional identification” (Dörnyei, 2003, p.5).

A abordagem sociopsicológica canadiana dominou a área da motivação na L2, por mais de duas décadas e, curiosamente, o desafio maior não proveio dos investigadores da L2, mas, sim, da área da Psicologia tradicional (*mainstream*). Os anos 80, trouxeram uma “revolução” cognitiva, que resultou numas novas teorias da motivação e o novo paradigma que surgiu encontrou um terreno particularmente fértil dentro da Psicologia Educacional. O estudo da motivação do aluno tornou-se um tema da atualidade, sendo que, praticamente, todos os principais psicólogos passaram a ter um interesse ativo na matéria. Assim, os estudiosos da motivação que acompanharam a literatura da Psicologia tradicional não puderam deixar de notar esses desenvolvimentos interessantes. Este crescente reconhecimento foi acompanhado pelo facto de, pelos anos 90, inspirados nos resultados das pesquisas iniciais, quer a nível prático quer teórico, principiadas, no Canadá, uma nova geração de investigadores que trabalhava a motivação na L2 surgiu, pronta para experimentar novos paradigmas e aplicar os conhecimentos adquiridos noutros contextos e de forma criativa. Como consequência, em poucos anos, foram inúmeros os artigos, as novas construções teóricas, as abordagens teóricas alternativas que foram publicados (por exemplo,

Dörnyei, 1994; Oxford & Shearin, 1994; Skehan, 1991; Tremblay & Gardner, 1995; Ushioda, 1996a; Williams, 1994).

It is the reflection of the strong theoretical basis of Gardner's work that virtually nobody in the "reform movement" wanted to discard the established findings of the social psychological approach. Rather, most researchers tried to extend the existing paradigms. Naturally, such a supplementation process is not at all simple, since it requires an overall restructuring of the existing knowledge. Therefore, an increasing number of researchers decided that in order to be able to make progress, one first needed to go back to the basics of motivation research. (Dörnyei & Skehan, 2003, p. 614)

Assim, ainda que não tenha sido feito tábuas rasas do modelo tradicional de Gardner, essa nova geração de teóricos, na qual se inclui Dörnyei, levanta uma série de questões sobre a ambivalência acerca da noção de "integratividade" e do "motivo integrativo". No fundo, se de acordo com Gardner essa identificação está ligada à comunidade da L2, i.e., ao desejo de se identificar com os falantes da língua-alvo, como se explicam os casos em que não há nenhum grupo relevante da L2, à volta do aprendente, como acontece na maioria dos contextos formais de aprendizagem de uma L2? Dörnyei (1990) é de opinião, que nesses casos, a identificação pode ser generalizada aos valores culturais e intelectuais associados à própria L2. É o que acontece, segundo o autor, em países que, como a China, se encontravam fechados, relativamente ao resto do mundo: "This is why we can detect a powerful integrative motive among, for example, Chinese learners of English in mainland China who may not have met a single native speaker of English in their lives, let alone been to any English-speaking country" (Dörnyei, 2003, p. 6).

A controvérsia instalou-se perante a evidência dos resultados que apresentaram certas investigações que acabaram por questionar a validade e a relevância dessa "integratividade", como ela era preconizada, numa fase inicial, por Gardner.

Although it was originally suggested that the desire for contact and identification with members of the L2 group [i.e., integrative orientation] would be critical for L2 acquisition, it would now appear that it is not fundamental to the motivational process, but has relevance only in specific sociocultural contexts. Rather, four other orientations may be seen to sustain motivation. (Noels, Pelletier, Clément, & Vallerand, 2000, p. 60)

Essas quatro orientações ou objetivos de aprendizagem eram, segundo os autores, viajar, fazer novas amizades, adquirir conhecimentos e uma orientação instrumental. Se considerarmos a importância da língua inglesa, como língua de comunicação, a nível planetário, e o facto de poucos a associarem a uma identidade cultural, em particular, o conceito de “integratividade” perde parte da sua noção original e passa a ser perspectivada de várias formas. Assim, para McClelland (2000), mais do que querer pertencer a uma comunidade específica, os aprendentes japoneses manifestam o desejo de integrar uma comunidade global. Por sua vez, Yashima (2000), que também retratou o contexto de aprendizagem da língua inglesa, nas universidades japonesas, aponta para duas grandes orientações, no que se refere à motivação: a instrumental e a amizade intercultural. Estudos levados a cabo em várias partes do mundo, nomeadamente Hungria (Csizér & Dörnyei, 2005), no Japão (Yashima & Zenuk-Nishide, 2008; Taguchi, Magid, & Papi, 2009; Yashima, 2011; Ryan, 2009; Ueki & Takeuchi, 2013) ou ainda na China (Taguchi, Magid, & Papi, 2009; Zhan & Wan, 2016), onde raramente o contacto com falantes nativos ocorre, corroboram a ideia de que, apesar de estarem inseridos em contextos exolingues e destes não terem o desejo de integrar nenhum país anglo-saxónico, muitos aprendentes demonstram um elevado grau de motivação.

O contexto de ensino/aprendizagem do português LNM, na China, também se distingue do canadiano, ainda que a língua portuguesa seja língua oficial na Região Administrativa Especial de Macau, também não o poderemos comparar com a realidade sociocultural que Gardner descreve. Embora a nossa experiência, enquanto ensinantes, nos evidencie que existem traços comuns, no que respeita ao perfil dos aprendentes chineses, alegando que, na generalidade, nos deparamos com grupos com um elevado grau de motivação, seria um erro generalizar. Na verdade, o grau de homogeneidade das turmas, em termos motivacionais, tem vindo a variar; alguns alunos parecem menos motivados e as razões que subjazem a esse fenómeno constituem um enigma, já que não existem estudos científicos, de fundo, que esclareçam a situação.

Ainda assim, sabemos que, ao longo dos anos, muitas têm sido as transformações socioculturais, quer a nível mundial quer na grande China, mudanças essas que se refletem de várias formas, na nossa sala de aula, nomeadamente, no que respeita às metodologias de ensino. Com efeito, se há uns anos, os alunos preferiam o método tradicional, baseado na gramática e no vocabulário, hoje, Grosso e Moutinho (2013) apontam para uma mudança de atitude por parte dos aprendentes de Macau, comparativamente com trabalhos realizados anteriormente (Grosso, 1997; Godinho, 1999). Segundo os autores, esta mudança pode dever-

se à política chinesa de reforma do ensino superior, em que se dá prioridade à autonomia da aprendizagem e em que abordagens metodológicas alternativas para o ensino das línguas estrangeiras começam a ser usadas pelos próprios professores chineses.

Somos de opinião que essas alterações também se refletem, positiva ou negativamente, na natureza e no grau de motivação na aprendizagem da língua. Se até à data o interesse pela língua portuguesa tinha uma finalidade essencialmente instrumental (Grosso, 1999; Zheng, 2010; Liu, 2012; Ye, 2014), na medida em que assegurava a tão desejada estabilidade profissional e económica, parece-nos que, hoje, esse objetivo poderá ser mais mitigado. O rápido desenvolvimento das novas tecnologias de informação (Água-Mel, 2012) e comunicação, os programas de mobilidade e um maior poder económico das famílias chinesas constituem fatores que proporcionam oportunidades de contacto e de viagens dificilmente viáveis, há pouco mais de uma década. Contudo, o reverso da medalha está no facto de um grande número de jovens parecer acomodar-se à sua “zona de conforto”, adotando uma postura passiva, com poucas ambições, relativamente ao futuro.

Por conseguinte, as realidades com as quais nos deparamos, em sala de aula, são variadas: se por um lado temos alunos altamente motivados, com uma forte identificação à cultura portuguesa e aos seus falantes, revelando, por vezes, o desejo de viver em Portugal, outros há, também eles extremamente motivados, que não demonstram nenhuma afetividade particular, nem pela cultura nem pela comunidade-alvo, existindo, antes, uma atitude de abertura para o mundo e, em particular, para os países de língua portuguesa. De certa forma, denota-se um claro entendimento de que uma atitude positiva e condescendente em relação ao Outro traz claras vantagens para a aprendizagem da língua. Por outras palavras, existe um motivo integrativo distinto, mais próximo, diríamos nós, de uma postura intercultural. Assim, além da forte previsibilidade de continuar a existir uma motivação instrumental, pretendemos averiguar se aqueles alunos que não sentem nenhuma afinidade particular, nem pela cultura portuguesa nem pelos seus falantes, encaram o português como uma língua “global”, em parte, à semelhança do inglês, i.e., uma língua facilitadora da comunicação intercultural, capaz de criar laços de amizade, relações diplomáticas, independentemente da origem do falante de português, mas também, por outro lado, se consideram a língua como instrumento através do qual se adquire conhecimento ou, ainda, se fazem negócios.

Como já mencionámos, a par desses alunos motivados, também se registam casos em que se verifica uma atitude de desinteresse a um nível inicial (Grosso & Moutinho, 2013) e, mais raramente, ao longo de todo o processo de ensino/aprendizagem. Por muito que se especule sobre as causas, poucas são as evidências. Contudo, depreende-se que, além da

situação financeira estável da família, o facto de os alunos não terem sido os próprios a escolher o seu percurso académico, de não terem objetivos concretos, quanto ao uso do português, ou por considerarem que o mercado de trabalho poderá estar, eventualmente, saturado, daqui a uns anos, pode constituir o motivo para que não exista uma força motivadora capaz de levar avante a aprendizagem com sucesso.

Outro aspeto que nos parece importante salientar é o grau de motivação do aluno não ser estático e ir variando, ao longo da aprendizagem. Qualquer ensinante verifica essas variações, na sua prática de lecionação, de uma forma mais global, mas, também, a um nível mais particular, nomeadamente, na realização, pontual, de tarefas. Contudo, não é nosso objetivo, neste trabalho de investigação, estudar pequenas variações momentâneas, mas, antes, entender o fenómeno no seu todo, com particular relevo para os momentos que antecedem e sucedem à experiência de imersão linguística, pela qual passa o nosso público-alvo. O facto de, ao longo de uma década, acompanhar grupos de alunos, em momentos pré e pós imersão, leva-nos a questionar certos fenómenos. Um deles prende-se com a evidência de que a imersão linguística teve impactos diferentes, conforme os aprendentes. Com efeito, alunos que manifestavam altos níveis de motivação regressaram da mesma forma ou mais motivados ainda, alguns parecem ter perdido a motivação ou outros que partiram desmotivados, passaram a ter um envolvimento mais ativo, no seu processo de ensino/aprendizagem.

É com intuito de melhor entender os comportamentos motivacionais do nosso público-alvo, e por entender que o Modelo de Gardner, por si só, poderá não cernar, por completo, o fenómeno que passamos a considerar a noção de “self-concept” e o “L2 Motivational Self System” de Dörnyei.

2.2 Motivação na aprendizagem do português como língua estrangeira à luz do “L2 Motivational Self System” de Dörnyei

2.2.1 Noção de “self-concept”

Temos quase todos a consciência, intuitivamente, de que o nosso “self” é algo de complexo, multifacetado e dinâmico. Temos, também, noção de que nos sentimos diferentes conforme o tempo, o contexto em que nos encontramos e as pessoas com quem lidamos. Contudo, e apesar de sabermos que somos uma única e mesma pessoa, vamos conhecendo novas facetas da nossa personalidade. Muitas dessas características perduram no tempo,

enquanto outras se vão modificando, conforme as variáveis contextuais e temporais. A noção de “self” do aluno tem, seguramente, um papel importante no seu desempenho acadêmico (Csizér & Magid, 2014), mas desempenha um papel ainda mais significativo na aprendizagem de uma língua, se considerarmos que “language, after all, belongs to a person’s whole social being; it is part of one’s identity, and is used to convey this identity to other people” (Williams & Burden, 1997, p. 115). O “self-concept” de cada indivíduo tem sido, tradicionalmente, visto como o resumo do autoconhecimento de cada pessoa, relacionado com a forma como se vê (Dörnyei, 2009a, 2014). Um aspecto essencial dessa noção complexa foi considerado de extrema importância para os investigadores que trabalham a motivação: a futura dimensão do “self-concept” (auto-conceito), que não se prende tanto como a pessoa se vê, no momento, mas como se imagina no futuro. Markus e Nurius (1986) denominaram como “possible selves” as representações mentais associadas a essa futura dimensão e distinguiram três principais tipos, no conjunto dos imaginados futuros “selves”: representam a ideia que cada pessoa tem relativamente ao que se pode tornar, no que gostaria de se tornar e no que se receia tornar.

A projeção desses futuros “self-states” tem um impacto motivacional muito forte e a sua função motivacional foi tornada clara por Higgins, Klein, & Strauman (1985) e Higgins (1987, 1998) com a sua teoria de “self-discrepancy”, em que o aprendente compara o seu atual “self-concept” com os seus “self-guides”. Higgins propõe dois tipos de possíveis “selves”, a saber o “ideal self” e o “ought self”. O primeiro refere-se às características que um indivíduo idealiza ter, traduzindo-se em esperanças, expectativas e desejos, enquanto o segundo se refere aos atributos que a pessoa acredita possuir, que se resumem aos deveres pessoais ou sociais, às obrigações e às responsabilidades. Segundo Higgins, o indivíduo tem um sentimento de desconforto, quando sente a discrepância entre o “self” da vida real e futuro “self” que aspira. É dessa tensão psicológica que surge o desejo de agir, de forma a reduzir essa distância, tornando-se uma fonte poderosa de motivação. Nesse sentido, possíveis “selves” agem como futuros “self-guides”, refletindo a dinâmica, apontando conceções que explicam como um indivíduo se move do presente para o futuro. Baseando-se nesses fundamentos teóricos, o “L2 Motivational Self System” de Dörnyei parece, também, ser um modelo que ajuda a enquadrar o nosso trabalho de investigação, pelo que o passaremos a descrever, mais pormenorizadamente, de seguida.

2.2.2 “L2 Motivational Self System” de Dörnyei

O “L2 Motivational Self System” (Modelo de Auto-Sistema Motivacional na L2) de Dörnyei (Csizér & Dörnyei, 2005; Dörnyei 2009a, 2010) é uma construção tripartida que não entra em colisão com os modelos tradicionais que, até à data, tratavam a motivação e, em particular, com o modelo de Gardner que, também, aqui, pretendemos contemplar. Esta construção é, em parte, uma aplicação da teoria dos possíveis “selves” de Higgins, em contextos de aquisição de uma L2, e propõe equivalentes da L2 do “ideal Self” e do “ought self”:

- *Ideal L2 self*: se a pessoa em que gostaríamos de nos tornar falar uma L2 (por exemplo a pessoa que gostaríamos de ser está associada a viagens ou a fazer negócios a nível internacional), o “ideal L2 self” é um forte motivador na aprendizagem da língua, na medida em que pretendemos reduzir o fosso entre o atual e o futuro “self”;
- *Ought-to L2 self*: prende-se com os atributos relacionados com a L2 que cada um de nós deveria possuir, de modo a evitar possíveis resultados negativos e que pouco ou nada têm a ver com os próprios desejos ou expectativas da pessoa.

Contudo, além dessas duas fontes de motivação, que representam o desejo interno do aprendente de se tornar um utilizador eficiente da L2 e as pressões sociais provenientes do contexto em que está inserido para que aprenda a língua, o modelo de “Motivational Self System” (auto-sistema motivacional), também inclui uma terceira componente que reflete as principais conclusões derivadas da investigação acerca da motivação, nos anos 90, que realçaram a importância motivacional do contexto imediato de aprendizagem e a experiência (por exemplo, o impacto positivo que o sucesso pode ter, a relação professor/aluno que se estabelece ou, ainda, a qualidade do curso e o prazer que dele decorre).

Como conclui Dörnyei (2014), esta abordagem relaciona-se com os dois futuros “self-guides” (auto-guias), associados a uma experiência imaginada, e um terceiro constituinte enraizado na experiência atual. Os numerosos estudos que sucederam esta teorização, validaram este modelo tripartido (Dörnyei & Ushioda, 2009; Papi, 2010; Csizér & Lukács, 2010; Henry, 2009, 2010, 2011, Kormos, Kiddle, & Csizér, 2011; Lamb, 2012). Será,

contudo, importante realçar um certo número de condições que sustentam a capacidade motivadora dos “future self-guides” (futuros autoguias).

2.2.3 Condições para a capacidade motivadora dos “future self-guides”

Dörnyei (2014) relembra que um aspeto-chave do “L2 Motivational Self System” (autosistema motivacional da L2) é o reconhecimento de que, apesar de os futuros autoguias terem a capacidade de motivar a ação, nem sempre isso ocorre, automaticamente. Assim, em muitos casos, o desejo de aprender uma L2, que gerou a criação de uma autoimagem futura, falha na concretização de uma ação concreta. Nesse sentido, Dörnyei (2005) propôs uma série de condições-chave que necessitam de ser consideradas e postas em prática para que os “future self-guides” (futuros autoguias) possam exercer o seu impacto motivacional. Dörnyei e Ushioda (2011) fazem uma lista desses pré-requisitos, que nos parecem ser importantes relembrar.

Primeiro, o aprendente precisa de ter em mente o desejo de uma futura autoimagem. Segundo, nem toda a gente consegue, facilmente, criar mentalmente a imagem de um possível “self” bem-sucedido e, por consequência, nem todos possuem um “self-guide”, “ideal” ou “ought-to self” desenvolvido, daí, ser necessário contemplar o seguinte:

- O futuro “self” é suficientemente diferente do “self” atual. Se não se verificar nenhum fosso entre os dois, não se sentirá a necessidade de se esforçar e nenhuma motivação será originada;
- A futura autoimagem é elaborada e clara. As pessoas diferem, quanto à clareza da sua capacidade de projetar imagens mentais. Nesse sentido, um possível “self” pouco específico e detalhado poderá não estimular a resposta motivacional necessária;
- A futura autoimagem é encarada como possível. Os possíveis “selves” só são eficientes, quando são entendidos como realistas e exequíveis, dentro das circunstâncias individuais de cada pessoa. Assim, o sentido de controlo (a noção de que a ação é concebível e pode fazer a diferença) é um pré-requisito essencial;

- A futura autoimagem não é encarada como sendo alcançável, de forma segura e confortável, dentro do alcance de cada um. O aprendente não pode julgar que o possível “self” vai acontecer, automaticamente, sem a necessidade de um empenho acentuado;
- A futura autoimagem está em harmonia (ou, pelo menos, não entra em confronto) com outras partes do autoconceito do indivíduo (por exemplo, um conflito entre o “ideal self” e o “ought-to self”), em particular com as expectativas da família, colegas ou outros elementos do contexto social;
- A futura autoimagem está associada a estratégias de ação relevantes e eficientes que funcionam como um mapa traçado para alcançar os objetivos. Quando a nossa visão gera energia, precisamos de tarefas produtivas que canalizem essa mesma energia, sob pena de a desperdiçar;
- A futura autoimagem é, regularmente, ativada no autoconceito do aluno. Os possíveis “selves” podem, nessa altura, emergir;
- A futura autoimagem é compensada por um possível “self” não desejável, no mesmo domínio. A eficiência motivacional máxima só é atingida se o aprendente tiver uma clara noção das consequências negativas de não ser capaz de atingir o estado desejado.

Dörnyei (2014) conclui que “[i]t has become clear over the past few years that these conditions are not just corollaries of the new conceptualization of L2 motivation but also form of an integral part of it because without them the three primary motivational dimensions lose their motivational capacities” (p.10).

A recente investigação, no que respeita à aquisição da L2, tem-se focado na importância do conceito do “self”, desenvolvido por Dörnyei, enquanto “Motivational Self System” (Dörnyei, 2005, 2009a; Dörnyei & Ushioda, 2011). Como aponta Mercer (2011), o “self-concept” pode ser conceitualizado em termos globais ou em relação a domínios específicos e inclui tanto as dimensões cognitivas como as afetivas. O interesse e a investigação nos conceitos relacionados com a noção de “self”, na aquisição de uma língua

segunda, assim como a necessidade, aparente, de reconceitualizar os conceitos de motivação na L2, à luz da emergência do inglês como língua internacional/global, levaram a uma viragem de paradigma no estudo da motivação da L2, que resultou na publicação de um considerável número de trabalhos (Yashima & Zenuk-Nishide, 2008; Taguchi, Magid, & Papi, 2009; Taguchi, Magid, & Papi, 2009; Ryan, 2009; Dörnyei & Ushioda, 2009; Yashima, 2011; Ueki & Takeuchi, 2013; Matthew, da Silva, & Fellner, 2013; Zhan & Wan, 2016).

Não tendo, até à data, conhecimento de trabalhos de investigação que retratem a motivação em aprendentes chineses de PLNM, passaremos a rever os que nos parecem mais representativos, em relação à aprendizagem da língua inglesa e, em particular, no contexto asiático, à luz dos dois modelos teóricos que pretendemos aqui contemplar.

2.2.4 Investigação sobre a motivação na aprendizagem de uma LE

Os estudos levados a cabo na Ásia, nomeadamente, na China, que contemplaram o modelo teórico de Gardner (1985) retratam, essencialmente, o valor integrativo e o instrumental do modelo, concluindo, na maioria dos casos, que os alunos chineses de inglês revelam uma motivação instrumental, na aprendizagem desta língua estrangeira (Liu, 2007, 2012; Gao, 2004; Warden & Lin, 2000).

Passaremos a descrever alguns dos que poderão evidenciar aspetos que pretendemos aferir na nossa investigação e resultados que procuraremos confirmar ou descartar.

Os dois primeiros estudos a que vamos aludir foram levados a cabo pelo mesmo autor, em dois momentos distintos.

Tendo por base o modelo Socioeducacional de Gardner (1985), Liu (2007) desenvolveu uma investigação que tinha por objetivo averiguar se a motivação para a aprendizagem do inglês, por parte de alunos chineses da China continental, se prendia com motivos integrativos ou instrumentais. O estudo envolveu 202 estudantes do 3º ano de diversos cursos de licenciatura da Universidade de Xia'men, a quem lhes foi pedido que respondessem a um questionário que apresentava três dimensões: Orientação Instrumental, Orientação Integrativa e Orientação “Viagens/Viajar”.

Os resultados evidenciaram que os inquiridos demonstravam uma orientação mais instrumental do que integrativa e que estes estudavam inglês por acreditarem que a língua lhes traria francos benefícios, no futuro. Segundo a autora, estes respondentes não revelavam uma orientação integrativa por entenderem que as oportunidades de contacto com a

comunidade-alvo, no seu dia-a-dia, eram diminutas. Em contrapartida, a Orientação “Viagens/Viajar” obteve uma pontuação elevada, por considerarem que o inglês facilitaria as suas deslocações e vivência no estrangeiro. Além disso, uma pergunta aberta permitiu apurar que os alunos tinham perdido parte da motivação inicial, no decorrer da aprendizagem desta língua, não só pela falta de pressão que uma disciplina “secundária” acarreta como pela falta de contacto com a mesma. Apenas 10% dos respondentes revelaram estar mais motivados do que quando tinham iniciado o seu percurso universitário, isso por terem, em mente, planos muito claros de ir estudar para o estrangeiro, num futuro próximo (fator que, na nossa opinião, teria sido melhor retratado com o recurso ao quadro teórico do *Motivational Self System* de Dörnyei).

Num estudo, desta vez de maiores dimensões, levado a cabo pela mesma autora, Liu (2012) quis explorar o padrão geral das atitudes de estudantes universitários chineses, em relação à língua inglesa, ao interesse pelas línguas estrangeiras e à perceção das normas sociais no seu desempenho nesta língua estrangeira. A análise de 1697 questionários possibilitou apurar que mais de metade dos inquiridos revelava atitudes positivas quanto ao inglês, estava moderada ou altamente interessada na aprendizagem de línguas estrangeiras e acreditava que as normas sociais chinesas se coadunavam com a aprendizagem desta língua, embora os resultados evidenciassem alguma incongruência nos resultados. Com efeito, quanto mais os inquiridos concordavam com essa afirmação, pior desempenho demonstravam. O estudo também permitiu confirmar o que outros, anteriormente, tinham concluído (Liu, 2009; Pritchard, 1987; Yang, Liu, & Wu, 2010), no sentido de os aprendentes de sexo feminino manifestarem atitudes mais positivas, em relação à aprendizagem da língua inglesa.

Outro estudo, desta vez, no âmbito de uma dissertação de doutoramento, Gao (2004) também retratou a motivação do público aprendentes chinês de língua inglesa, recorrendo a um quadro conceitual mais abrangente do modelo Socioeducacional de Gardner, uma vez que pretendia discernir não só as características motivacionais dos alunos como também perceber qual o impacto do manual escolar na motivação dos mesmos. Para a concretização de tais objetivos, a autora envolveu 616 estudantes, todos aprendentes de inglês LE, de vários níveis de ensino: primário, secundário e universitário.

Gao definiu seis dimensões teóricas, a saber: *Orientação integrativa*, *Atitudes relativas à aprendizagem do inglês*, *Autoconfiança no uso da língua*, *Orientação instrumental*, *Contacto direto com os estrangeiros* e *Comunidade*. Passamos a explicar as dimensões eventualmente mais dúbias. As *Atitudes relativas à aprendizagem do inglês*

prendiam-se com a avaliação da aula de inglês, em termos da sua utilidade, do envolvimento que conseguia despoletar no aluno, mas também das dificuldades que surgiam ou, ainda, da avaliação que se fazia do professor relativamente à personalidade, ao seu relacionamento com os alunos e aos métodos aos quais recorria. O *Contacto direto com os estrangeiros* não retratava apenas o contacto com os falantes nativos, mas também com pessoas de países estrangeiros, no geral. Quanto à *Comunidade*, esta estava relacionada com a opinião que os pais, familiares, amigos ou próximos tinham da língua inglesa e do incentivo que exercem no aluno, quanto à sua aprendizagem.

Os resultados permitiram apurar que os inquiridos do ensino primário revelavam atitudes mais positivas, em relação às aulas e aos seus professores de inglês e que as raparigas registavam pontuações mais elevadas em todas as dimensões, à exceção da dimensão *Atitudes relativas à aprendizagem do inglês*. Gao também conseguiu averiguar que a *Orientação instrumental* estava na origem do esforço despendido pelos respondentes, principalmente nos de nível universitário. Com efeito, o facto de o benefício pragmático estar relacionado com a futura carreira profissional, cronologicamente mais próxima, evidenciava, segundo a autora, o motivo instrumental da motivação. A autora também pôde discernir a influência da *Comunidade* no potencial desempenho na aprendizagem, colocando a ênfase nas expectativas quanto à natureza dos resultados obtidos, fazendo notar que a média registada, no tocante à pressão que os pais exerciam nos seus filhos, era das mais altas: M4.57 em 5. Dado que a autora pôde confirmar nas entrevistas que realizou, onde alguns dos elementos entrevistados referiram que os pais lhes tinham demonstrado as vantagens que o ser proficiente em inglês lhes traria, i.e., um bom futuro e muita honra para toda a família.

Esses resultados colocaram a tónica sobre a influência da família no autoconceito do aprendente chinês de inglês e evidenciaram a mudança de paradigma que se avizinhava, no tocante à investigação sobre a motivação na China, e que viria a abrir caminho para uma série de estudos à luz do *L2 Motivational Self System*.

Gao, Yuan, Ying, e Yan (2007) entenderam que existiam fatores contextuais e individuais que interferiam no género e grau de motivação na aprendizagem do inglês e que a própria aprendizagem levaria a mudanças de identidade. Tendo em conta essa premissa, resolveram levar a cabo uma das maiores investigações, jamais realizadas, na China, e que contou com a participação de 2,278 estudantes universitários de 29 regiões. O questionário administrado apresentava as seguintes seis possíveis alterações na personalidade do aprendente: (1) Mudança em relação à autoconfiança, a percepção que a aprendizagem do inglês altera a autoconfiança, (2) Mudança aditiva, no sentido da coexistência de duas

línguas, de valores e padrões comportamentais diferentes serem usados em contextos específicos, (3) Mudança subtrativa, quando a identidade cultural e a língua de origem são substituídas pela identidade e língua de aprendizagem, (4) Mudança produtiva, quando a língua materna e a língua de aprendizagem se reforçam uma à outra, (5) Mudança alternada, quando ocorre um conflito de identidade em que as línguas e culturas colidem e (6) Mudança zero, situação em que não ocorre nenhuma modificação na identidade do indivíduo.

Os resultados revelaram que nos casos em que os inquiridos registraram mudanças aditivas e produtivas se denotava um maior interesse intrínseco, na aprendizagem do inglês, sendo que se denotou, uma vez mais, uma diferença significativa entre os dois gêneros. Os respondentes de sexo feminino evidenciaram resultados mais significativos nas mudanças produtivas, aditivas e na autoconfiança, em contrapartida, os de sexo masculino revelaram maiores mudanças subtrativas, alternadas ou, ainda, não revelaram nenhuma mudança. Os autores conseguiram, de igual modo, apurar que os respondentes que tinham iniciado a aprendizagem da língua inglesa na fase da pré-adolescência revelavam uma maior capacidade de trocar de identidades, conforme as situações.

Estes dados levam a considerar que os conflitos de identidade, pelos quais passamos no período da adolescência, poderão ser exacerbados com a aprendizagem de uma nova língua, provocando um impacto negativo na afirmação da personalidade. Pensamos que essa situação já não se irá verificar com os aprendentes que iniciam a aprendizagem do português por volta dos 17-18 anos e que estes não terão grande dificuldade em visualizar o seu “ideal L2 self”. Ainda assim, ressalvaríamos o caso de alunos de Macau, cuja identidade cultural poderá ainda não estar bem definida e, daí, sentirem dificuldade em projetar uma imagem clara do seu “ideal L2 self” ou dos seus “possible selves”.

Para sustentar os resultados que acabámos de apresentar e que contemplavam a China continental, passamos, agora, a descrever alguns estudos realizados no contexto de Taiwan.

A investigação realizada por Cheng e Dörnyei (2007), nessa ilha, teve como modelo o estudo pioneiro de Dörnyei e Csizér (1998), levado a cabo na Hungria. Este estudo tem particular interesse, no sentido em que analisou o uso de estratégias motivacionais por parte de 387 professores de inglês. Além de rastrear essas estratégias, os resultados permitiram fazer uma comparação entre as que eram usadas nesse contexto asiático e no ocidente, nomeadamente, na Hungria. Foi possível apurar que as cinco primeiras estratégias, a saber: o incentivar o comportamento motivacional do ensinante, a promoção da autoconfiança do aprendente, a criação de um ambiente propício para a aprendizagem, a apresentação adequada das tarefas eram idênticas para os professores de ambos os contextos. Apesar dessas

similitudes, também se registaram algumas diferenças. Na verdade, os autores concluíram que a promoção da autonomia do aprendente não era considerada tão importante no contexto de Taiwan e que os professores desse contexto valorizavam, antes, aspetos como o esforço e a dedicação do aluno, sendo que os autores atribuíram essas discrepâncias às diferenças culturais. Cheng e Dörnyei justificaram que, tradicionalmente, o ensinante chinês deve ter o total domínio do processo de ensino/aprendizagem e acreditam que a promoção da autonomia do aluno não se coaduna com os seus valores e crenças a respeito do que entendem ser o ensino.

Tal como na China continental, também se regista uma forte orientação instrumental neste contexto. Ao administrarem um questionário a 500 estudantes do ensino superior, Warden e Lin (2000) conseguiram observar que a motivação para a aprendizagem do inglês estava, essencialmente, relacionada com fins instrumentais como, a título de exemplo, passar um exame ou na disciplina. Numa perspetiva mais ampla, relacionava-se com potenciais benefícios, em termos de futura carreira profissional, que se prendiam com uma maior empregabilidade e a possibilidade de obter um trabalho mais bem remunerado e estável.

A confirmar que o contexto de Taiwan não difere muito do da China continental, em matéria de motivação na aprendizagem do inglês, assinalaríamos, ainda, os resultados que o estudo levado a cabo por Chen, Warden, e Chang (2005), que envolveu 567 estudantes, e que confirmaram a orientação instrumental e a forte influência que a família exerce na motivação dos aprendentes; aspetos que tentaremos elucidar na nossa investigação.

O primeiro estudo de grande dimensão que visou testar e validar o modelo *L2 Motivational Self System* de Dörnyei (2009a) envolveu 5000 participantes da China, do Japão e do Irão e foi desenvolvido por Tagushi, Magid e Papi (2009). A investigação tinha três grandes objetivos: (1) implementar, em três países asiáticos, o modelo que Dörnyei tinha desenvolvido na Hungria (2005), (2) perceber se existia alguma relação entre o "Ideal L2 self" e o motivo Integrativo e (3) entender se havia, de facto, dois tipos de instrumentalidade e, se sim, se estavam relacionados com o "Ideal" e "Ought-to L2 selves". A análise das correlações permitiu apurar que o motivo Integrativo estava positivamente correlacionado com o "Ideal self", nos três países asiáticos, com uma média superior a .50, nos três grupos, à exceção de um grupo de alunos universitários da China para quem o Inglês era a disciplina nuclear do curso.

A análise das correlações também permitiu verificar que o motivo Instrumental podia ser separado em duas categorias: a Instrumentalidade-promoção e a Instrumentalidade-prevenção, sendo que a primeira se correlacionava mais significativamente com o "Ideal L2

self”, enquanto a Instrumentalidade-prevenção estava mais correlacionada com o “Ought-to L2 self”.

Com o mesmo intuito de validar o *L2 Motivational Self System* de Dörnyei, Ryan (2009) decidiu lançar-se numa investigação de grande dimensão, no Japão, que envolveu 2,397 aprendentes de inglês. O estudo também contava com três objetivos: (1) confirmar a proposta de Dörnyei (2005), quanto ao conceito “Ideal L2 self” ser equivalente ao motivo *Integrativo*, (2) entender o impacto do “Ideal L2 self” e do motivo Integrativo na motivação para a aprendizagem e (3) comparar a forma como o “Ideal L2 self” e o motivo *Integrativo* operavam nalguns subgrupos, por forma a entender melhor o impacto do “Ideal L2 self” na motivação do aprendente.

Os resultados alcançados assemelharam-se aos do contexto húngaro, em que se verificou uma elevada correlação entre o “Ideal L2 self” e o motivo Integrativo ($r = .59$, $p < .001$), confirmando que o valor integrativo não se podia limitar à definição do micro contexto canadiano: “[i]n other contexts the same sense of affinity exists but may take other forms” (Ryan, 2009, p.132).

Ainda no sentido de validar outro aspeto do mesmo modelo de Dörnyei, Al-Shehri (2009) investigou a relação entre o “Ideal L2 self”, a Imaginação e o “estilo visual”. Partindo da premissa que os alunos que tivessem um estilo de aprendizagem fortemente marcado visualmente desenvolveriam uma acentuada capacidade de imaginação e de criação de imagens mentais que favoreceria o desenvolvimento de um “Ideal L2 self”, o autor elaborou um questionário, com vários critérios de medição, que aplicou a 200 estudantes árabes da Arábia Saudita.

Os resultados permitiram apurar a existência de uma forte correlação entre o “Ideal L2 self” o *Estilo de aprendizagem fortemente marcado visualmente* ($r = .65$, $p < .01$), validando a hipótese de Al-Shehri. O estudo também verificou que havia uma correlação significativa entre o *Estilo de aprendizagem fortemente marcado visualmente* e a *Imaginação* ($r = .40$, $p < .01$), confirmando que esse estilo de aprendizagem estava positivamente correlacionado com a capacidade imaginativa do aprendente, favorecendo a criação de uma imagem mental clara do “Ideal L2 self” que se revertia num impulso motivacional acrescido na aprendizagem da língua estrangeira.

Uma das investigações mais representativas, no contexto chinês, foi realizada por Magid (2011) que, no âmbito da sua tese de doutoramento, desenvolveu um estudo pioneiro que contou com duas fases. A primeira dividiu-se em dois momentos: o primeiro, usando um método quantitativo, ocorreu na China continental e envolveu 1,154 alunos do ensino

secundário e universitário, a quem foi aplicado um questionário, no qual se tentava validar a pertinência do modelo *L2 Motivational Self System* de Dörnyei (2005) e o segundo, recorrendo a um método qualitativo, que envolveu dez alunos chineses de uma universidade britânica da China. Os resultados desse primeiro estudo revelaram que as questões relacionadas com a família, a noção de face e a pressão social esclareciam o papel motivacional da família chinesa e explicavam as principais correlações no sistema motivacional de Dörnyei, validando o modelo. Na segunda fase, o autor tentou implementar um programa de intervenção, numa universidade do Reino Unido, junto de 31 estudantes chineses internacionais. O autor denota os resultados francamente positivos que conseguiu alcançar na motivação para a aprendizagem da língua inglesa ao procurar realçar a imagem mental do “Ideal L2 self” dos aprendentes, evidenciando a importância que o inglês poderia ter nas suas vidas.

A proliferação de estudos que retratam a motivação na aprendizagem do inglês, no contexto asiático, com base no modelo de Dörnyei, é notória. Ressalvaríamos, aqui, apenas mais dois, apontando, sumariamente, para aspetos que nos parecem pertinentes na equação de um modelo que melhor servirá os propósitos da investigação que pretendemos levar a cabo.

O primeiro, levado a cabo por Chen (2012), em Taiwan, concluiu, através da condução de entrevistas a alunos do ensino secundário, que o conceito teórico original de “Ought-to L2 self” de Dörnyei aparentava ser inconsistente no contexto do seu estudo, alegando que: “The interview findings reveal the impact of the broader context on one’s L2 motivation and the role of contextual/cultural factors in shaping one’s possible L2-related selves” (p.56). Argumento corroborado por MacIntyre, Mackinnon, e Clément (2009) que argumentaram que as várias definições do “self”, em função da cultura, afetavam as propriedades dos “possible selves”, fator também referido por Dörnyei e Ushioda (2009b), ao aludirem às possíveis “cross-cultural variation” (p. 352).

A falta de consenso relativamente ao conceito “ought-to L2 self” ou, melhor dito, a sua natureza variável, consoante o contexto onde é aplicado, leva-nos a ter um cuidado redobrado na hora de o considerar como dimensão no nosso estudo.

Numa investigação realizada, no Japão, por Aubrey (2014) e que envolveu 202 estudantes universitários, o autor visou medir o género e grau de motivação dos inquiridos e as mudanças ocorridas, ao longo de um semestre de aprendizagem. Para tal, Aubrey, administrou, em dois momentos distintos, um questionário com 36 itens que media as componentes do *L2 Motivational Self System* (Dörnyei, 2009a) e a Postura internacional (Yashima, 2009).

Os resultados conseguiram evidenciar que existiam, de facto, mudanças na estrutura motivacional dos respondentes e que existia uma correlação forte entre o “Ideal L2 self” e a Postura internacional, sendo que os aprendentes se conseguiam imaginar como utilizadores proficientes da L2, no futuro, porque também revelavam uma predisposição para estar internacionalmente orientados.

Contrariamente ao apurado no estudo que descrevemos anteriormente, o autor conclui que: “The results confirmed several assertions made by previous researchers, most notably the tenuous impact of ought-to L2 self on motivation, the strong relationship between international posture and ideal L2 self, and the impact of ideal L2 self on motivated learning behavior” (p. 169). Segundo Aubrey, e tal como advogaram autores como Csizér e Kormos (2008, 2009), o “ought-to L2 self” não revelou ter um impacto direto na motivação, mas poderá ter contribuído para reforçar o conceito geral do “ideal L2 self”.

Conclusão

Este capítulo visou apresentar os dois modelos teóricos nos quais decidimos basear a nossa investigação por entendermos que eram os que melhor enquadravam as especificidades contextuais do nosso estudo. Em nossa opinião, o facto de considerarmos teorias que, na realidade, se complementam, permitir-nos-á atingir um entendimento holístico do género e grau da motivação que move os nossos alunos na aprendizagem do português.

É com esse pressuposto em mente que decidimos considerar os conceitos de identidade e de “self” como são tratados nos dois grandes modelos teóricos da motivação, a saber, o Modelo Socioeducacional de Gardner (1985, 2010) e o *L2 Motivational Self System* de Dörnyei (2005, 2009a).

A par desta apresentação, também retratámos os trabalhos de investigação, levados a cabo na Ásia, com particular enfoque na China, que nos pareceram mais relevantes e que recorreram quer ao Modelo de Gardner quer ao de Dörnyei para identificar o perfil motivacional de aprendentes de inglês, em vários contextos de ensino. A natureza diferenciada dos resultados destes estudos coloca a tónica no cuidado que deveremos ter na ponderação das dimensões teóricas que pretendemos contemplar no questionário que iremos conceber, no capítulo que se segue, mas, também, na formulação de hipóteses. Como pudemos observar, a natureza dos contextos influi, consideravelmente, no género e grau de motivação dos aprendentes de língua inglesa, fenómeno que deverá, certamente, ocorrer na aprendizagem do português.

Ainda que sumária, a abordagem que fizemos desses estudos permitiu-nos focar alguns aspetos que irão nortear as nossas opções metodológicas, que passamos a descrever.

CAPÍTULO 3 - Procedimientos metodológicos

Introdução

Neste capítulo, propomo-nos analisar os pressupostos, vantagens e limitações da perspectiva metodológica que melhor serve para atingir os objetivos deste trabalho de investigação.

Iremos, num primeiro momento, apresentar as questões que norteiam esta investigação e as hipóteses que pretendemos testar.

Seguidamente, iremos cernar as potencialidades e limitações da metodologia quantitativa, por forma a justificar as nossas opções metodológicas.

Procederemos, posteriormente, à caracterização do contexto de estudo e dos sujeitos participantes, identificando e descrevendo, ainda, as principais estratégias e o instrumento utilizado para a recolha de dados.

Por fim, apresentaremos uma descrição detalhada dos processos de validação e de recolha de informação.

3.1 Concetualização e objetivos do estudo

As questões que norteiam esta investigação visam um entendimento holístico dos fatores que moldam a natureza motivacional dos nossos alunos e são as seguintes:

- 1) As representações que os aprendentes trazem da língua, da cultura e dos seus falantes, antes de iniciar a aprendizagem e as que formam antes e depois do programa de intercâmbio, interferem na motivação?

Sub-pergunta:

Que fatores interferem nas representações?

- 2) Que tipo de motivação tem o nosso público aprendente?

Sub-pergunta:

Que fatores individuais, sociais, culturais, contextuais condicionam ou estimulam o grau de motivação dos alunos?

- 3) Que impactos têm os contextos de aprendizagem na motivação dos aprendentes?

Sub-pergunta:

Que fatores contextuais, em ambiente de imersão linguística, interferem no grau de motivação dos alunos?

Com base nestas perguntas, e além dos objetivos gerais apresentados, em introdução, relembremos os seguintes objetivos específicos:

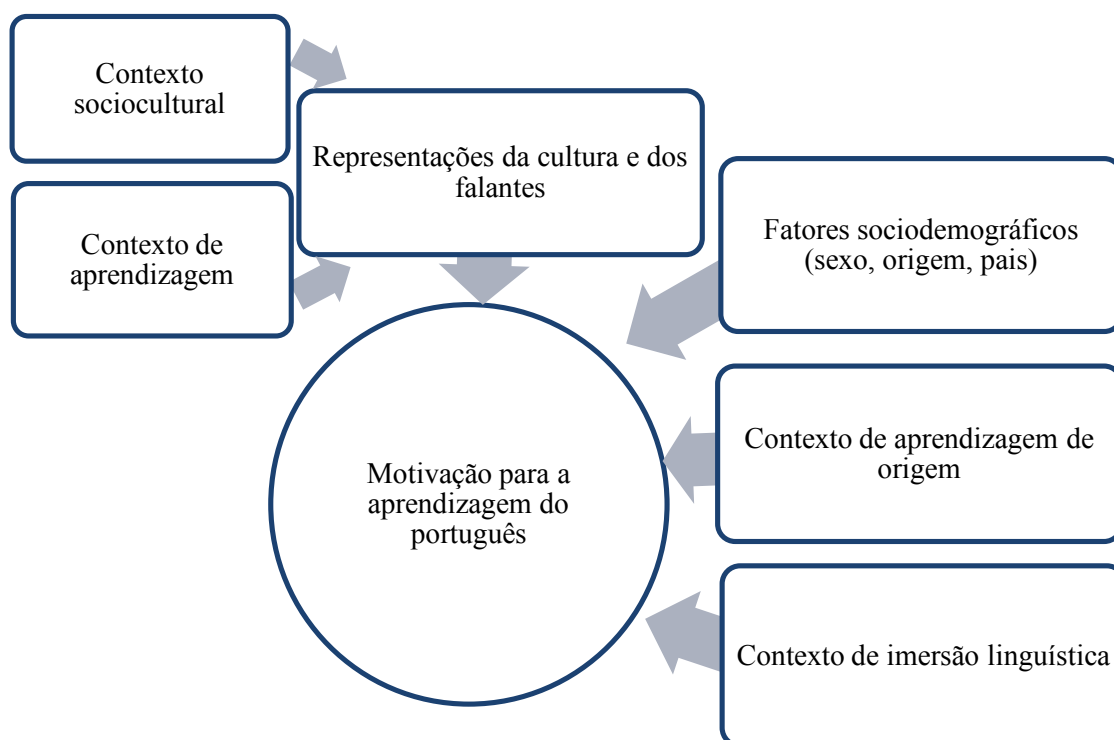
- Analisar as representações que os alunos trazem e vão formando durante a aprendizagem quanto à língua e cultura portuguesa e aos seus falantes;
- Analisar a motivação que leva os aprendentes a iniciar a aprendizagem do português;
- Analisar os fatores individuais, sociais, culturais, contextuais que condicionam ou estimulam o grau de motivação dos alunos;
- Analisar os benefícios e/ou prejuízos que um contexto de imersão linguística tem no que respeita à motivação do aprendente;
- Analisar o impacto que os diversos contextos de aprendizagem têm em relação à motivação;
- Apontar para estratégias que levem o ensinante de português língua segunda/ estrangeira no contexto da China continental e no da Região Administrativa Especial de Macau a elevar o nível de motivação dos seus aprendentes.

3.1.1 Variáveis de estudo

Tendo em conta a complexidade da natureza dinâmica da motivação e da variedade de fatores que nela podem interferir, tentou-se selecionar, de forma criteriosa, as variáveis que considerámos mais pertinentes para a concretização dos objetivos desta investigação.

O modelo representado na Figura 3.1 permite-nos observar os vários fatores que acreditamos interferir no género e grau de motivação do público que pretendemos inquirir.

Figura 3.1- Fatores que interferem no género e grau de motivação



3.1.1.1 Variável dependente

Segundo Marconi e Lakatos (2003) a variável dependente “consiste naqueles valores (fenómenos, fatores) a serem explicados ou descobertos, em virtude de serem influenciados, determinados ou afetados pela variável independente; é o fator que aparece, desaparece ou varia à medida que o investigador introduz, tira ou modifica a variável independente (...)” (p. 138).

Definiremos como variável dependente do presente estudo: **a Motivação para a aprendizagem do português.**

Ressaltaremos, contudo, a necessidade que tivemos em entender melhor a natureza de um dos fatores que, *a priori*, constituiria uma variável independente. Com efeito, pareceu-nos oportuno, num primeiro momento, e por forma a melhor enquadrar o fenómeno neste estudo, constituir como variável dependente o fator: *Representações da cultura e dos falantes*, nas duas primeiras hipóteses que apresentaremos no ponto 3.1.2.

3.1.1.2 Variável independente

Marconi e Lakatos (2003) definem a variável independente da seguinte forma:

[é] aquela que influencia, determina ou afeta outra variável; é fator determinante, condição ou causa para determinado resultado, efeito ou consequência; é o fator manipulado (geralmente) pelo investigador, na sua tentativa de assegurar a relação do fator com o fenômeno observado ou a ser descoberto, para ver que influência exerce sobre um possível resultado. (p. 138)

Subdividimos as variáveis em três grupos, a saber: (1) os fatores sociodemográficos: sexo, origem dos inquiridos, em função da proveniência de um meio rural ou citadino e as habilitações académicas dos pais, (2) o contexto de aprendizagem de origem: o contacto com o professor nativo, a instituição e respetiva longevidade do curso de Licenciatura e o ano de frequência no curso, (3) a localização da instituição de ensino do programa de mobilidade.

3.1.2 Hipóteses de investigação

Foi com intuito de nortear a presente investigação que se delinearão hipóteses que procuraremos testar.

Como apontam Marconi e Lakatos (2003), “Uma fonte rica para a construção de hipóteses é a observação que se realiza dos fatos ou da correlação existente entre eles. As hipóteses terão a função de comprovar (ou não) essas relações e explicá-las” (p. 132).

Na verdade, a nossa experiência de lecionação, a colaboração e os contactos com colegas que lecionam português LNM, quer em Macau quer na China continental, assim como os resultados dos estudos que apresentámos no ponto 2.2.4 do Capítulo 2 constituem uma base sólida de dados que sustentam, a nosso ver, a pertinência desta seleção.

Não menos pertinente é o que afirmam Quivy e Campenhoudt (2005), quando referem que “A hipótese é, frequentemente, apenas uma resposta parcial ao problema posto. Daí a utilidade de conjugar vários conceitos e hipóteses para cobrir os diversos aspectos do problema” (p.139). Foi com base nesse princípio, mas também tendo em consideração o seguinte: “Geralmente, construímos um corpo de hipóteses, hipóteses essas que devem, portanto, articular-se umas com as outras e integrar-se logicamente na problemática” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 138), que delineámos o seguinte conjunto de hipóteses

(salientamos, a itálico, as duas primeiras hipóteses por constituírem variáveis dependentes, sendo que as restantes representam hipóteses complementares):

Hipótese 1 – A origem interfere nas representações que os alunos têm relativamente à forma de pensar dos portugueses, assim como nas representações que tinham de Portugal e dos portugueses, antes do programa de mobilidade.

Hipótese 2 – O professor nativo interfere nas representações dos alunos, quanto à cultura portuguesa e aos seus falantes.

Hipótese 3 – O professor nativo influencia significativamente a motivação para a aprendizagem da língua portuguesa.

Hipótese 4 – A origem dos alunos por instituição de ensino (cursos mais antigos vs. cursos mais recentes na China continental, cursos mais antigos vs. cursos mais recentes em Macau) influencia, significativamente, a motivação para a aprendizagem da língua portuguesa.

Hipótese 5 – Os alunos do 4º ano obtêm valores significativamente diferentes dos alunos do 3º ano na motivação para a aprendizagem da língua portuguesa.

Hipótese 6 – O género dos alunos influencia significativamente a motivação para a aprendizagem da língua portuguesa.

Hipótese 7 – A origem dos alunos (Macau vs. China continental) influencia, significativamente, a motivação para a aprendizagem da língua portuguesa.

Hipótese 8 – A origem dos alunos (Macau vs. Continente) interfere na forma como se motivam para contactar com a comunidade local.

Hipótese 9 – A origem dos alunos (grande cidade, vila, aldeia) influencia, significativamente, a motivação para a aprendizagem da língua portuguesa.

Hipótese 10 – A origem do aluno interfere no esforço despendido na aprendizagem do português e intensifica o medo que sente em perder a face.

Hipótese 11 – As habilitações académicas dos pais dos alunos influenciam, significativamente, a motivação dos alunos para a aprendizagem da língua portuguesa.

Hipótese 12 – Quem não tem prazer em estudar português estuda português porque os pais quiseram e, conseqüentemente, não se esforça para aprender português.

Hipótese 13 – A localização da instituição de ensino do programa de mobilidade em Portugal influencia, significativamente, a motivação para a aprendizagem da língua portuguesa.

Chamaremos, de novo, a atenção para as duas primeiras hipóteses que, como explicámos, têm como variável dependente: *Representações da cultura e dos falantes*.

A par da primeira e segunda hipóteses, também realçámos a inclusão de três hipóteses complementares (H_8 , H_{10} e H_{12}) que visam elucidar aspetos particulares que se prendem com as hipóteses que as antecedem. Procedimento que Quivy e Campenhoudt (2005) enquadram da seguinte forma: “Na prática, procede-se primeiro ao exame das ligações entre as variáveis das hipóteses principais, passando depois às hipóteses complementares. Estas terão sido elaboradas na fase da construção, mas podem também nascer do decurso da análise, como resultado de informações inesperadas” (p. 218). Os autores explicam, ainda, que é nesses casos que intervêm as variáveis-testes. “Estas são introduzidas pelas hipóteses complementares para assegurar que a relação pressuposta pela hipótese principal não é falaciosa (...)” (p. 218).

Passaremos, seguidamente, a justificar as nossas opções metodológicas.

3.2 Opções metodológicas

3.2.1 Paradigmas de investigação: abordagem quantitativa

O uso dos métodos quantitativos, amplamente difundido nas ciências exatas ou naturais, é, em certos casos, posto em causa e, até, criticado nas ciências sociais (Sociologia, Psicologia, Educação, Linguística, Linguística Aplicada, entre outras). Os mais cétricos

referem que não se pode medir o que não é observável. Nesse caso, a pergunta seria: como medir características de grupos sociais? Na verdade, existem alternativas que permitem contornar a questão, nomeadamente, ao delinear um conjunto de perguntas que colocam os indivíduos num contínuo de valores, de acordo com as respostas e seus respetivos valores numéricos, previamente definidos pelo investigador. Dessa forma, cada indivíduo terá a sua própria avaliação. Contudo, a fidedignidade não pode ser garantida, em absoluto, mas a consistência nas respostas, a partir da comparação das mesmas, permite verificar se existe um certo padrão comum.

Além disso, e contrariamente aos estudos qualitativos que acabam por facultar, apenas, um conjunto de hipóteses, este método potencia a medição da causalidade e o estabelecimento de uma hierarquia entre as diferentes causas. Ainda que a estatística seja probabilística e que exista, sempre, uma fração de poder explicativo que não é contemplada pelo conjunto das variáveis consideradas, o método quantitativo permite apontar tendências que interpretam e esclarecem fenómenos, por forma a tomar medidas concretas.

Keith (2008) resume os quatro principais objetivos da análise quantitativa, da seguinte forma:

1. Data reduction: summarize trends, capture the common aspects of a set of observations such as the average, standard deviation, and correlation among variables;
2. Inference: generalize from a representative set of observations to a larger universe of possible observations using hypothesis tests such as the t-test or analysis of variance;
3. Discovery of relationships: find descriptive or causal patterns in data which may be described in multiple regression models or in factor analysis;
4. Exploration of processes that may have a basis in probability: theoretical modeling, say in information theory, or in practical contexts such as probabilistic sentence parsing (p. 3).

Embora tentemos definir o que diferencia um aprendente de outro, enquanto ser individual, na nossa prática diária, em sala de aula, a nossa experiência empírica leva-nos a pressupor que existem fenómenos transversais que parecem influenciar certos padrões comportamentais de um grupo alargado de estudantes. O facto de querermos alcançar um entendimento holístico visa, *a posteriori*, fazer uma análise das potenciais causas e respetivos efeitos na motivação dos nossos alunos.

Contudo, cabe destacar que, quando queremos verificar as principais causas de fenómenos sociais, estamos a assumir que a realidade social é multicausal e que é impossível dar conta de todas as possíveis causas de um fenómeno. Assim, os críticos dos métodos quantitativos não devem perder de vista a ideia de que quando investigadores elaboram modelos multivariados de análise, a serem testados estatisticamente, estão sempre a trabalhar com probabilidades causais. Tendo em conta esses pressupostos, entende-se que jamais será possível explicar cem por cento da variação de um fenómeno, quer seja social quer não, por forma a dar conta de todas as variáveis que nele têm impacto. Ainda assim, e apesar dessas limitações, o investigador pode encontrar respostas a partir de tentativas aproximadas (ou às vezes diretas) de mensuração dos fenómenos sociais e de explicações probabilísticas para os fenómenos que pretende entender.

3.2.2 Participantes

Num primeiro momento, e dada a rápida evolução nessa área, foi necessário rastrear a situação do ensino do português, em toda a China. Os recentes trabalhos de investigação (nomeadamente, Liu, 2017) foram de extrema utilidade e permitiram-nos registar as seguintes instituições de ensino superior com cursos de Bacharelato e Licenciatura em Português:

Quadro 3.1 – Instituições de ensino superior na China

Nome em Português	Nome Oficial Inglês	Sigla
Universidade de Comunicação da China	Communication University of China	CUC
Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim*	Beijing Foreign Studies University	BFSU
Universidade de Estudos Internacionais de Xangai*	Shanghai International Studies University	SHISU
Universidade de Estudos Estrangeiros de Tianjin	Tianjin Foreign Studies University	TJFSU
Universidade de Estudos Internacionais de Pequim	Beijing International Studies University	BISU
Universidade de Comunicação da China, Nanjing	Communication University of China, Nanjing	CUCN
Universidade de Estudos Internacionais de Xi'an*	Xi'an International Studies University	XISU
Universidade de Pequim	Peking University	PKU
Universidade Normal de Harbin	Harbin Normal University	HRBNU
Instituto de Línguas Estrangeiras Jilin Huaqiao	Jilin Huaqiao Foreign Languages Institute	HQWY
Universidade de Línguas Estrangeiras de Dalian	Dalian University of Foreign Languages	DLUFL
Universidade de Estudos Estrangeiros de Guangdong	Guangdong University of Foreign Studies	GDUFS
Universidade de Comércio Internacional e Economia	University of International Business and Economics	UIBE
Escola Superior de Estudos Estrangeiros de Hunan**	Hunan College of Foreign Studies	HCFS
Universidade de Estudos Estrangeiros de Hebei**	Hebei Foreign Studies University	HBFSU
Instituto de Comunicação de Hebei	Hebei Institute of Communications	HEBIC
Universidade de Língua e Cultura de Pequim	Beijing Language and Culture University	BLCU
Universidade de Transportes da China	Beijing Jianting University	BJTU
Universidade de Estudos Internacionais de Sichuan	Sichuan International Studies University	SISU
Escola Superior de Línguas Estrangeiras de Hainão**	Hainan Foreign Language College of Professional Education	HNFLVC
Universidade de Macau	Macao of University	UMAC
Universidade de Ciência e Tecnologia	Macao University of Science and Technology	MUST
Instituto Politécnico de Macau	Macao Polytechnic Institute	IPM

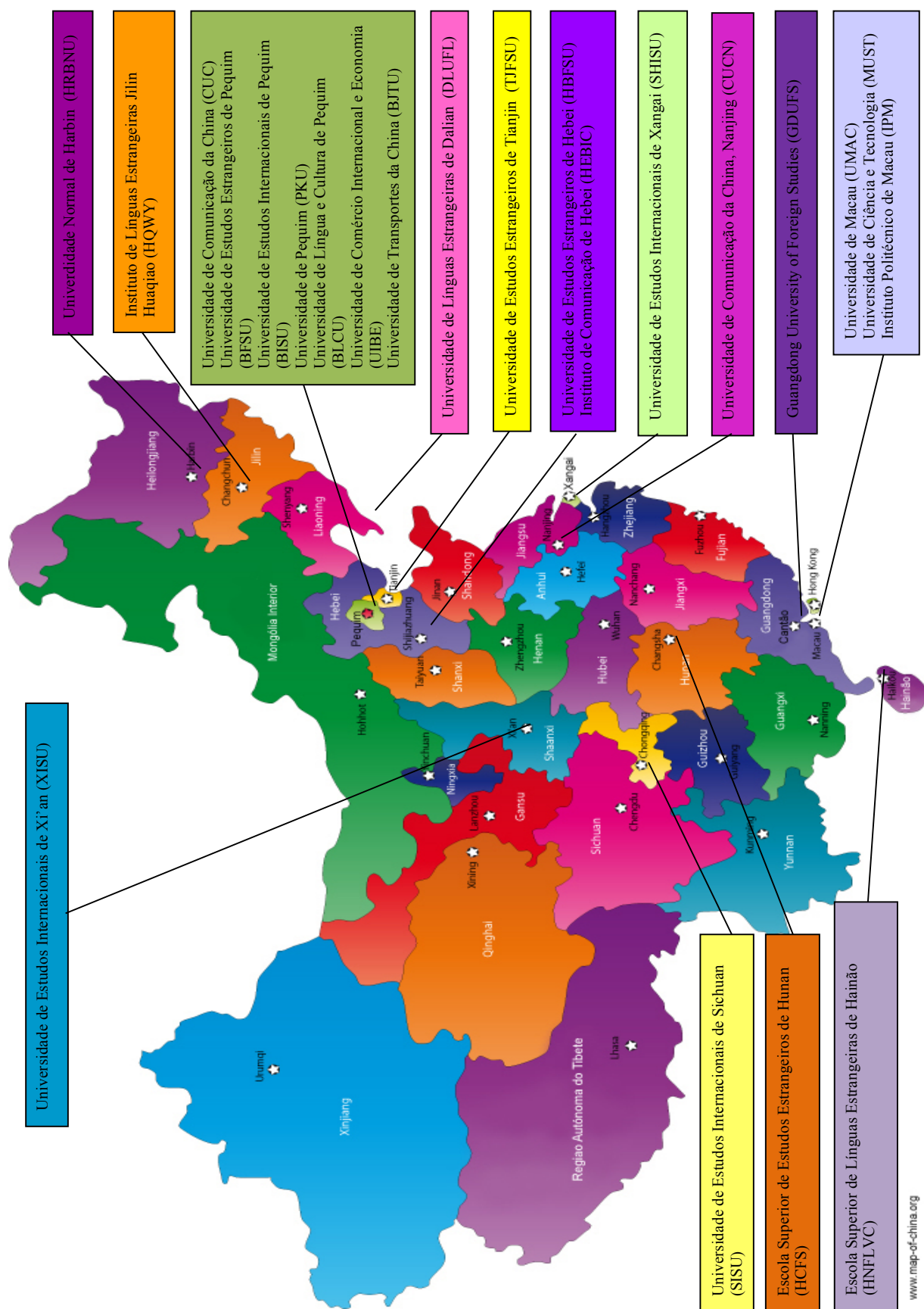
* Instituições com licenciatura e mestrado

** Bacharelato

O Mapa 3.1 que elaborámos, e apresentamos, de seguida, tem por objetivo situar, geograficamente, as cidades, onde se ensina o português, e permite-nos observar que a grande maioria das instituições se situa nas regiões costeiras do grande continente chinês, em particular, nas grandes cidades, onde a atividade económica é mais intensa, como advoga McQuaide (2009): “Compared to the eastern coastal regions of China, most parts of the western interior are underdeveloped” (p. 3).

Note-se que os cursos em cidades de províncias mais interiores, como Xi'an, Chongqing e Chengdu, foram abertos mais recentemente, o mesmo acontece com os que abriram em regiões mais distantes das grandes urbes, como é o caso de Harbin e Jilin.

Mapa 3.1- Instituições de ensino superior com cursos de português por cidades da China



Num segundo momento, e feito o rastreio dos cursos existentes, contactaram-se os respetivos estabelecimentos de ensino superior, de modo a apurar se existiam protocolos de cooperação com instituições estrangeiras, mais precisamente, portuguesas e brasileiras, ao abrigo dos quais os alunos entravam em programas de mobilidade.

Quadro 3.2 – Início dos programas de mobilidade

Instituições de Ensino Superior da China	Instituições de Ensino Superior com as quais existem protocolos assinados	Ano do início da mobilidade dos alunos
Universidade de Comunicação da China	Instituto Politécnico de Macau	2003
	Universidade Pontifícia Católica do Rio Grande do Sul	2004
Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim	Universidade de Lisboa	2013
	Universidade de Coimbra	2013
	Universidade do Porto	2013
Universidade de Estudos Internacionais de Xangai	Universidade de Lisboa	Desde 2002, mas de forma regular 2010
	Universidade de Aveiro	Mestrado 2014
		Licenciatura 2015
	Universidade do Minho	2010
	Universidade Nova de Lisboa	2015
	Universidade de São Paulo	2015
Universidade de Estudos Estrangeiros de Tianjin	Universidade de Lisboa	2009
Universidade de Estudos Internacionais de Pequim	Universidade do Minho	2012
	Universidade de Coimbra	2015
Universidade de Comunicação da China, Nanjing	N/D*	N/D*
Universidade de Estudos Internacionais de Xi'an	Universidade do Minho	2010
	Universidade de Aveiro	2012
	Universidade de São Paulo	2010
	Instituto Politécnico de Bragança	2014
Universidade de Pequim	Instituto Politécnico de Macau	2009
Universidade Normal de Harbin	Universidade de Lisboa	2010
	Universidade de Aveiro	2014
	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2010
Instituto de Línguas Estrangeiras Jilin Huaqiao	N/D*	N/D*
Universidade de Línguas	Universidade Nova de Lisboa	2009

Estrangeiras de Dalian	Universidade de Aveiro	2011
Universidade de Estudos Estrangeiros de Guangdong	Universidade de Macau	2011
	Universidade de Lisboa	2013
	Universidade de São Paulo	2011
	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2012
	Universidade de Coimbra	2011
Universidade de Comércio Internacional e Economia	Fundação Armando Alvares Penteado (FAAP) de São Paulo	2014
Escola Superior de Estudos Estrangeiros de Hunan	N/D*	N/D*
Universidade de Estudos Estrangeiros de Hebei	N/D*	N/D*
Instituto de Comunicação de Hebei	N/D*	N/D*
Universidade de Língua e Cultura de Pequim	Instituto Politécnico de Macau	2012
	Instituto Politécnico de Leiria	2013
Universidade de Estudos Internacionais de Sichuan	Universidade do Minho	2014
	Universidade de Aveiro	2014
	Universidade de São Paulo	2014
Escola Superior de Línguas Estrangeiras de Hainão	N/D*	N/D*
Universidade de Estudos Internacionais de Zhejiang	Universidade de Coimbra	2013
Universidade de Línguas Estrangeiras Yuexiu de Zhejiang	Universidade de Coimbra	2016
	Universidade do Porto	2016
Universidade Jiaotong de Pequim	Universidade Estatal de Campinas	2018
	Universidade do Minho	2018
Universidade de Sun Yat-sen (campus de Zhuhai)	N/D*	N/D*
Universidade de Macau	N/D*	N/D*
Universidade de Ciência e Tecnologia de Macau	Universidade do Minho	2012
	Universidade de Aveiro	2012
	ISCTE Instituto Universitário de Lisboa	2012
	Universidade de São Paulo	2012
Instituto Politécnico de Macau	Instituto Politécnico de Leiria	2006

*Não Disponível (Instituições que não responderam ou que não facultaram a informação)

Note-se que algumas das instituições que não nos foi possível contactar são instituições privadas, como é o caso da Universidade de Comunicação da China de Nanjing

ou da Universidade de Estudos Estrangeiros de Hebei ou, ainda, instituições situadas em regiões mais distantes dos grandes centros urbanos e que acabam por trabalhar de forma isolada, por exemplo, o Instituto de Línguas Estrangeiras Jilin Huaqiao e a Escola Superior de Línguas Estrangeiras de Hainão.

Como exposto no Capítulo 1, e evidenciado no quadro 3.2, que acabámos de apresentar, a experiência de mobilidade é uma realidade muito recente. As informações que nos foram facultadas dão conta que todos os alunos que entram em programas de mobilidade rumam, sem exceção, em direção a Portugal ou ao Brasil, maioritariamente, no 3º ano, uma vez que é no 4º ano da licenciatura que estão previstos estágios profissionalizantes, em empresas da China continental.

Se para algumas das instituições o programa de mobilidade é parte integrante do currículo e de carácter obrigatório, outras há em que é facultativo ou encarado como uma espécie de recompensa reservada, exclusivamente, aos melhores alunos e/ou aos que têm uma situação financeira mais confortável, que lhes permite suportar os custos de uma estadia no estrangeiro.

Desde 2015, o Governo Central chinês tem vindo a promover a excelência do ensino das línguas estrangeiras, oferecendo duas bolsas de estudo aos dois melhores alunos de cada curso, para que possam beneficiar de uma experiência de imersão linguística. É óbvio que este tipo de incentivo pode refletir-se no empenho académico dos alunos.

O fator económico não pode ficar à margem das nossas considerações, se pensarmos no peso que constitui essa deslocação para o orçamento familiar. Embora algumas instituições ofereçam um subsídio diário de alimentação, assim como quartos, em residências, outras há em que os alunos têm de pagar, além das viagens, todos os custos inerentes à sua estadia. Escusado será dizer que, para muitas famílias chinesas, esses custos são inabarcáveis. Apesar de todas estas condicionantes, muitos são aqueles que entram nestes programas de mobilidade, por vezes com ajuda de empréstimos ou à custa de pequenos trabalhos, a tempo parcial, que vão tendo ao longo do ano e/ou em períodos de interrupção letiva, cientes da mais-valia que poderá constituir essa experiência na aprendizagem da língua.

Até à data, Portugal e o Brasil são os únicos dois países de expressão portuguesa, onde é possível fazer um programa de mobilidade. Se até há bem pouco tempo, Portugal ocupava, de longe, o primeiro lugar na tabela das instituições que recebiam alunos chineses, o Brasil tem vindo a ganhar terreno, em muito, devido a uma política linguística mais efetiva, que o Governo brasileiro tem vindo a desenvolver no continente chinês, nomeadamente, com

a colocação de leitores, por forma a auxiliar a grande maioria dos cursos, que sofre de carência de recursos humanos.

Ainda assim, o custo acrescido no preço das passagens aéreas e a questão da segurança são, segundo os professores que contactámos, os principais motivos que levam os estudantes a preferir o Continente Europeu.

Embora a intenção inicial fosse inquirir todos os alunos que entravam em programas de mobilidade, independentemente do país de acolhimento, rapidamente fomos demovidos dessa ideia, quer pelas leituras que fomos fazendo quer pelas pessoas mais entendidas neste tipo de estudo com quem fomos trocando opiniões. Por mais aliciante que pudesse parecer, a diversidade dos contextos, das culturas e dos falantes nativos, como quem o público-alvo contacta, dificilmente encaixaria num quadro conceitual que nos permitisse levar avante esta investigação.

Pelo exposto, decidimos retratar, apenas, o caso da mobilidade em Portugal.

Os dados que nos foram facultados, no tocante à situação da mobilidade em Portugal, e no que à aprendizagem do português por alunos chineses diz respeito, possibilitaram o seguinte rastreio por instituições de ensino superior, quer de Portugal quer da China:

Quadro 3.3 – Protocolos entre instituições portuguesas e chinesas

Instituições de Ensino Superior em Portugal que recebem alunos chineses em regime de mobilidade	Instituições de Ensino Superior da China
Universidade de Lisboa	Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim
	Universidade de Estudos Internacionais de Xangai
	Universidade de Estudos Estrangeiros de Tianjin
	Universidade Normal de Harbin
	Universidade de Estudos Estrangeiros de Guangdong
Universidade Nova de Lisboa	Universidade de Estudos Internacionais de Xangai
	Universidade de Línguas Estrangeiras de Dalian
ISCTE Instituto Universitário de Lisboa	Universidade de Ciência e Tecnologia de Macau
Universidade do Porto	Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim
	Universidade de Línguas Estrangeiras Yuexiu de Zhejiang
Universidade de Coimbra	Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim
	Universidade de Estudos Internacionais de Pequim
	Universidade de Comércio Internacional e Economia
	Universidade de Estudos Internacionais de Zhejiang
	Universidade de Línguas Estrangeiras Yuexiu de Zhejiang
Universidade de Aveiro	Universidade de Estudos Internacionais de Xi'an
	Universidade Normal de Harbin
	Universidade de Línguas Estrangeiras de Dalian
	Universidade de Estudos Internacionais de Sichuan
	Universidade de Ciência e Tecnologia de Macau
Universidade do Minho	Universidade de Estudos Internacionais de Xangai
	Universidade de Estudos Internacionais de Pequim
	Universidade de Estudos Internacionais de Xi'an
	Universidade de Estudos Internacionais de Sichuan
	Universidade Jiaotong de Pequim
	Universidade de Ciência e Tecnologia de Macau
Instituto Politécnico de Leiria	Universidade de Língua e Cultura de Pequim
	Instituto Politécnico de Macau
Instituto Politécnico de Bragança	Universidade de Estudos Internacionais de Xi'an

Ressalvaremos, ainda, a importância para o nosso estudo que constitui o facto de saber se estes alunos se mantêm agregados à mesma turma de origem, ao longo do seu

programa de mobilidade, a título de exemplo, o caso das turmas que vão para o Instituto Politécnico de Leiria, ou se os alunos se espalham pelas diversas instituições com as quais as suas universidades assinaram protocolo de cooperação, nomeadamente os da Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim ou, ainda, da Universidade de Estudos Internacionais de Xangai. Os dados da tabela 3.3, que acabámos de apresentar, ajudam-nos a perceber essa realidade que nos permitirá analisar com maior rigor as repercussões que o programa de mobilidade tem, consoante as variáveis contextuais, na motivação dos respondentes.

O contacto com as instituições de origem chinesas não nos permitiu determinar com rigor o número total de estudantes que beneficiaram, ou ainda estão a beneficiar, desta experiência. Contudo, o quadro que aqui segue permite-nos ter uma ideia geral deste universo.

Quadro 3.4 – Alunos que em 2015/16 integram ou já integraram o programa de intercâmbio, em Portugal

Instituições de Ensino Superior da China	Sigla	Número de alunos total
		3º /4º ano
Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim	BFSU	51
Universidade de Estudos Internacionais de Xangai	SHISU	51
Universidade de Estudos Estrangeiros de Tianjin	TJFSU	42
Universidade de Estudos Internacionais de Pequim	BISU	23
Universidade de Estudos Internacionais de Xi'an	XISU	95
Universidade Normal de Harbin	HRBNU	43
Instituto de Línguas Estrangeiras Jilin Huaqiao	HQWY	85
Universidade de Línguas Estrangeiras de Dalian	DLUFL	60
Universidade de Estudos Estrangeiros de Guangdong	GDUFS	40
Universidade de Comércio Internacional e Economia	UIBE	30
Universidade de Língua e Cultura de Pequim	BLCU	52
Universidade de Estudos Internacionais de Sichuan	SISU	54
Universidade de Estudos Internacionais de Zhejiang	ZIJU	22
Universidade de Macau	UMAC	N/A
Universidade de Ciência e Tecnologia de Macau	MUST	40
Instituto Politécnico de Macau	IPM	64
Total		688

3.2.3 Metodologia de recolha de dados

3.2.3.1 Inquérito por questionário

Tendo em conta o número alargado de alunos que pretendemos auscultar, a diversidade geográfica em que se encontram e as características específicas desta investigação, seleccionámos o instrumento de recolha de dados que julgámos mais adequado para a consecução dos objetivos definidos, a saber: o inquérito por questionário. Quivy & Champenhoudt (2005) definem que o inquérito por questionário consiste no seguinte:

[c]olocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores. (p. 188).

Mais se acresce que este método tem sido considerado o melhor, no tocante à investigação de factos sociais e pessoais, crenças, motivações, tanto na área da Psicologia como da Psicologia Educacional (Kerlinger, 1986; Kerlinger & Lee, 2000), como também da Linguística Aplicada.

Como mencionámos, anteriormente, o recurso ao questionário, aliado às novas tecnologias, apresenta uma série de vantagens (Creswell, 2014). Por um lado, permite-nos alcançar um número mais alargado de inquiridos, poupando esforço e tempo, quer por parte de quem investiga como de quem é investigado. Por outro, o facto de não haver contacto físico, como será no caso de certos métodos qualitativos, nomeadamente, a entrevista, poderá constituir um elemento desinibidor, uma vez que a pessoa permanece à sombra do anonimato. Ao pretendemos inquirir alunos que não são nossos e, daí, constituirmos um elemento “estranho”, quer pelo facto de sermos estrangeiros quer por não dominarmos a língua chinesa, poderia representar fatores que acentuariam a inibição. Ainda assim, a utilização do questionário tem de ser equacionada com alguma cautela, uma vez que, como salienta Dörnyei (2002):

[p]eople do not always provide true answers about themselves; that is, the results represent what the respondents *report* to feel or believe, rather than what they *actually* feel or believe. There are several possible reasons for this, and the most salient one is what is usually termed

the *social desirability* or *prestige bias*. Questionnaire items are often “transparent,” that is, respondents can have a fairly good guess about what the desirable/acceptable/expected answer is, and some of them will provide this response even if it is not true. (p. 8)

Entende-se que são inúmeras as dúvidas de um investigador na hora de elaborar um questionário. Dörnyei e Taguchi (2010, p.11-12) enumeram passos e procedimentos que devem ser observados, por forma a garantir a qualidade do produto final:

- Definir os parâmetros gerais do questionário, nomeadamente a extensão, o formato e as principais partes;
- Colocar itens/perguntas pertinentes e reagrupar um conjunto de itens;
- Selecionar e sequenciar os itens;
- Traduzir o questionário na língua-alvo, se não tiver sido escrito, originariamente, nessa língua;
- Testar o questionário na língua-alvo, se não tiver sido testado nessa língua;
- Testar o questionário e levar a cabo uma análise.

Tendo em mente essas considerações, e outras mais, procurou-se averiguar quais os questionários existentes que melhor serviriam de modelo para atingir os objetivos a que nos propusemos, neste trabalho de investigação.

3.2.3.1.1 Modelos de questionários

A abordagem mais amplamente utilizada para medir a influência das atitudes e da motivação é o Modelo Socioeducacional que procura ligar as realizações na aquisição da L2 às atitudes relativamente à língua e aos seus falantes, às condições da aprendizagem e à possível integração na comunidade-alvo. Como vimos, esse modelo está intimamente ligado ao trabalho realizado por Gardner e seus associados, nomeadamente Gardner & Lambert (1959). Desde então, um trabalho aprofundado foi desenvolvido até chegar ao amplamente difundido modelo de aplicação quantitativa, o “Attitude/Motivation Test Battery”, AMTB (Gardner, 1985).

O modelo original distinguia três grupos de fatores, a motivação, a integratividade e as atitudes relativamente à situação de aprendizagem (Masgoret & Gardner, 2003, p. 124). O questionário construído com base nesse modelo continha 63 itens, na escala de Likert (1931),

a acrescentar um número opcional de questões adicionais, por forma a medir fatores como a intensidade motivacional (Gardner, 1985). Com o decorrer dos anos, este “Attitude/Motivation Test Battery” (AMTB) foi traduzido e utilizado num elevado número de investigações relativas a situações de aprendizagem de uma L2. Numa fase embrionária, foi aplicado em países como as Filipinas (Gardner & Lambert, 1972) ou, ainda, a Índia (Lukmani, 1972) e, mais tarde, quer por Gardner e seus associados, nomeadamente no Brasil, Croácia, Japão, Polónia, Roménia e Espanha (Catalunha), quer por outros investigadores, um pouco por todo o mundo, alcançando, consistentemente, correlações elevadas nos resultados atingidos, individualmente, pelos aprendentes.

É óbvio que, antes de tomar uma decisão definitiva, é necessário avaliar as possíveis vantagens, mas também limitações e, para tal, as conclusões feitas em estudos anteriores (alguns evidenciados no ponto 2.2.4 do Capítulo 2) permitem-nos refletir sobre as possíveis alterações a efetuar, relativamente ao modelo original.

Das muitas considerações consignadas, ressaltaríamos aqui o facto de se pôr em causa o poder explanatório do AMTB. Enquanto a medição dos grupos, respeitante ao valor da previsibilidade, sustentam a sua validade e importância para o sucesso da aprendizagem da língua, também se revelam extremamente difícil de medir, uns em relação aos outros. Long (1990) questiona as variáveis, o tipo de combinações e até o grau que poderão afetar a aprendizagem e o porquê. Outra questão que se levanta prende-se com a variedade de contextos e os impactos que estes poderão ter nos fatores individuais. Se por um lado existem contextos socioculturais em que se comprova que uma motivação integrativa influencia, positivamente, a aprendizagem da L2, como é o caso, originariamente, do contexto canadiano, onde alunos anglófonos sentiam uma forte identificação com a comunidade da língua-alvo, o francês, outros há em que se constata que uma motivação instrumental parece ser a mais evidente, sem por isso resultar num menor empenho na aprendizagem da língua nem na obtenção de um pior aproveitamento. Exemplos disso serão os casos, alguns já mencionados na nossa fundamentação teórica, de aprendentes de inglês LE, no Japão (Yashima & Zenuk-Nishide, 2008; Taguchi, Magid, & Papi, 2009; Yashima, 2009, 2011; Ryan, 2009; Ueki & Takeuchi, 2013; Dörnyei & Ushioda, 2009; Matthew, da Silva, & Fellner, 2013) ou, ainda, na China (Taguchi, Magid, & Papi, 2009; Zhan & Wan, 2016), em que o interesse pela/s cultura/s e comunidade/s-alvo é bastante mais diversificado (a título de exemplo, poderíamos incluir falantes e culturas de países como, o Reino Unido, o Canadá, os Estados Unidos, a Austrália e a Nova Zelândia) ou, até mesmo, inexistente, pela distância física dos países ou a simples falta de contacto com falantes de algumas das referidas

comunidades-alvo. Yashima (2002, 2009) e outros autores (Yashima, Zenuk-Nishide, & Shimizu, 2004; Aubrey, 2014) referem a forte tendências das últimas décadas em que se vem verificando uma “postura internacional”, atribuindo à língua (neste caso, ao inglês) um valor mais neutro; no fundo, uma língua facilitadora de comunicação, para quem quer viajar, ter acesso a notícias ou outra tipologia de textos ou, ainda, associada ao poder político e económico de um mundo globalizado. Consideramos que a aprendizagem do português também se pode enquadrar neste cenário, daí nos ter parecido oportuno incluir uma dimensão que contemplasse esse aspeto, de modo a entender se o português, tal como o inglês, pode ser encarado como uma língua de comunicação, desprendida de valores culturais particulares de uma determinada comunidade de falantes, potencialmente geradora de riqueza.

Os estudos relativos à motivação, no tocante à aprendizagem da língua inglesa, nomeadamente, na Ásia e, em particular, na China, constituem, como mencionámos, uma boa base de reflexão, uma vez que a investigação relativa à aprendizagem do português LNM apenas se intensificou há pouco mais de uma década. Embora todos os alunos que pretendemos inquirir sejam originários da China, os contextos de aprendizagem, quer formal quer informal, nos quais contactam com a língua são substancialmente diferentes. Grandes metrópoles como Pequim e Xangai acolhem, nas suas universidades, estudantes estrangeiros de várias partes do mundo, inclusive de países de expressão portuguesa (a Universidade de Línguas e Culturas de Pequim ou a Universidades de Estudos Internacionais de Xangai, são apenas dois dos exemplos mais representativos). Outras cidades, em províncias mais afastadas desses grandes centros, terão, seguramente, menos possibilidades de contacto quer com a língua quer com as comunidades-alvo. Se considerarmos o caso de Macau, sabemos que, por razões históricas, esta oferece condições ímpares de proximidade à cultura portuguesa e aos seus falantes, como também a outras comunidades de expressão portuguesa. Além dessas particularidades contextuais, acresce-se o facto de o público que pretendemos inquirir estar, ou ter estado, integrado num programa de mobilidade, em Portugal. A situação de imersão linguística também poderá influir no género e grau de motivação, o que nos levou a ponderar se o modelo no qual se enquadra o AMTB de Gardner seria suficientemente abrangente para levar a cabo a nossa investigação. Se por um lado temos alunos que demonstram um elevado grau de motivação, aparentando sentir uma forte identificação com a comunidade-alvo e evidenciando a intenção de permanecer em Portugal para prosseguir os seus estudos e, até mesmo, viver de forma permanente, outros há, não menos motivados, que não se mostram particularmente envolvidos, nem com a cultura nem com os falantes.

Várias foram as reconcetualizações da motivação que surgiram na viragem do século pelo facto de se questionar o motivo integrativo do quadro conceitual de Gardner:

[t]he term may not so much be related to any actual, or metaphorical, integration into an L2 community as to some more basic identification process within the individual's self-concept. Although further research is needed to justify any alternative interpretation, we believe that rather than viewing 'integrativeness' as a classic and therefore 'untouchable' concept, scholars need to seek potential new conceptualizations and interpretations that extend or elaborate on the meaning of the term without contradicting the large body of relevant empirical data accumulated during the past four decades. (Dörnyei & Csizér, 2002, p. 456)

Respondendo às críticas apontadas por estudiosos como Warden & Lin (2000), Yashima (2000), Dörnyei & Csizér (2002), Irie (2003), Lamb (2004), todos eles apontando para a inadequação da noção de integratividadedo do seu modelo, Gardner vai redefinir o conceito; passos que o levaram a desenvolver uma nova fase de investigação a nível internacional. A versão inglesa do AMTB de 2004, composta por 104 itens pareceu-nos uma boa base de trabalho.

Contudo, e não descartando o valor desse modelo, pareceu-nos pertinente tomar em conta as novas correntes teóricas que foram surgindo, no que respeita à área da L2, mas também da Psicologia. Como explicámos, no Capítulo 2, e não entrando em conflito com o trabalho desenvolvido por Gardner (2001), nem por Ushioda (2001) ou, ainda, Noels (2003), Dörnyei (2005) apresenta uma conceitualização da motivação da L2, baseada em modelos teóricos como os de Higgins, Klein, & Strauman (1985) e de Markus & Nurius (1986), que coloca a ênfase no “self” que, como vimos, irá denominar por “L2 Motivational Self System”. A adoção deste paradigma que considera a aprendizagem de uma L2 como parte integrante da identidade do indivíduo pareceu-nos fundamental no entendimento de certos fenómenos que fomos registando, empiricamente, nas nossas aulas. O facto de um aluno conseguir criar uma forte imagem mental de um “eu” falante ideal e acionar todas as estratégias, por forma a colmatar o fosso entre o seu “eu” atual e o objetivo que pretende atingir, constitui uma força motivacional ímpar que pode superar todas as condicionantes contextuais, quer sejam elas de ordem metodológicas, no caso dos contextos formais de ensino em que, por exemplo, o aluno tem dificuldade em executar determinadas tarefas, quer socioculturais, quando se depara com dificuldades de comunicação ou de relacionamento, em contactos diretos com a comunidade-alvo. Neste modelo de Dörnyei (2009a), o motivo

integrativo tradicional e o motivo instrumental interiorizado pertencem à componente do (1) “ideal self”, o que explica os casos de alunos que, apesar de não se identificarem com nenhuma cultura ou comunidade, em particular, revelam estar altamente motivados. Por sua vez, o (2) “ought-to L2 self” prende-se com os atributos que se julga dever possuir para ir ao encontro das expectativas, por exemplo, dos pais, dos professores ou da própria comunidade de origem ou da língua de aprendizagem. Essa dimensão corresponde a um tipo de motivação mais instrumental e, por sua vez, menos interiorizada (Dörnyei, 2009a). A dimensão (3) da “L2 learning experience” prende-se com a motivação que é originada pela experiência de aprendizagem e o seu próprio contexto, nomeadamente, o impacto que o professor, o currículo, os colegas e a experiência do sucesso pode originar no aluno. Esta terceira dimensão tem sido o foco de particular atenção, nos últimos anos, e muita da investigação realizada nesta área tem contemplado o espaço formal de aprendizagem (Dörnyei & Ushioda, 2011; Dörnyei, 2012; Hadfield & Dörnyei, 2013; Dörnyei & Kubanyiova, 2014; Arnold, Dörnyei, & Pugliese, 2015; Dörnyei, Henry, & Muir, 2016).

Além de considerarmos que o que acontece em sala de aula interfere, em muito, na motivação dos alunos, acreditamos que a experiência de imersão linguística e as experiências pelas quais o nosso público passa, num contexto informal de aprendizagem, também poderão reverter-se numa força des/motivadora digna de ser considerada e para a qual também criamos uma dimensão específica: *Atitudes relativas ao intercâmbio*.

Pelo exposto, e apoiando-nos nas considerações tecidas pelo próprio Dörnyei, pensámos que quer o seu modelo quer o de Gardner se complementariam e nos ajudariam a responder às questões subjacentes a esta nossa investigação:

Although future self-guides may seem rather different in nature from integrativeness, the two theories are not at all incompatible. They both grew out of a social psychological approach to understanding the foundations of action, and both paradigms are centred around identity and identification. With the self-system this aspect is obvious, but a closer look at integrativeness also reveals that its core aspect is some sort of a psychological and emotional identification with the L2 community (Gardner, 2001). Indeed, we find several similarities with the L2 Motivational Self System in Gardner’s theory. (Dörnyei, 2009a, pp. 29-30)

3.2.3.1.2 Estrutura do questionário

Foi com base nesses pressupostos que procurámos construir um questionário que melhor servisse os objetivos do nosso estudo. Para a concretização dos mesmos e cernarmos melhor o tipo de motivação que move o nosso público, dentro das especificidades contextuais, decidimos limitar as aceções do motivo integrativo ao desejo de integração, em Portugal e na comunidade local, mais próximos do modelo de Gardner. As representações do “ideal self” e “future self” de Dörnyei foram, por sua vez, reagrupadas numa única e mesma dimensão, diferente da do modelo original, sendo que as passamos a denominar, aqui, por *Representação dos atributos*. A componente “ought-to L2 self”, também considerada por Dörnyei como sendo um motivo instrumental, foi por nós isolada, uma vez que as conclusões retiradas de estudos anteriores que envolveram alunos asiáticos (Lockwood, Marshall, & Sadler, 2005) e, em particular, os que observámos no contexto social chinês (Magid, 2011; Taguchi, Magid, & Papi, 2009) a associam à forte influência exercida pela família: “The substantial influence from the family in the Chinese culture explains why the Ideal L2 self of my participants was often linked to their family’s dreams and in those cases, may be conceptualised as the internalised version of their Ought-to L2 self” (Magid, 2011, p. 278). Pelo exposto, o “ought-to L2 self” estará considerado, no nosso modelo, na dimensão *Incentivo parental/da comunidade*, como o evidencia a seguinte figura:

Figura 3.2 - Dimensões e suas equivalências conceituais

Orientação integrativa	<ul style="list-style-type: none">• Desejo de viver em Portugal• Desejo de integrar o grupo de falantes nativos
Orientação instrumental	<ul style="list-style-type: none">• Português como quarta língua mais falada do mundo• Português como porta para o mercado de trabalho• Português como porta para o mundo dos negócios
Representação dos atributos	<ul style="list-style-type: none">• "Future self"• "Ideal self"
Incentivo parental/ da comunidade	<ul style="list-style-type: none">• “Ought-to L2 self”

Tendo em consideração a validade dos instrumentos e dos pressupostos que acabámos de descrever, a construção do questionário alicerçou-se na versão inglesa do AMTB de

Gardner (2004), sendo que, além da tradução para português, também se alteraram ou eliminaram alguns dos itens que nos pareceram pouco relevantes, no âmbito do contexto desta investigação. O facto de o questionário ser longo e de isso poder vir a constituir um fator de inibição por parte do público-alvo (Quivy & Champenhoudt, 2005), levou-nos a ponderar que itens deveriam ser reforçados, nomeadamente, com a sua reformulação pela negativa, por forma a certificar-nos do seu bom entendimento, por parte dos alunos, e que outros itens, com base no modelo de Dörnyei, (2005, 2009a) deveriam ser incluídos.

Exemplos de itens eliminados:

- Ficaria nervoso se tivesse de falar inglês com um turista.
- Não fico preocupado ao receber os meus testes de volta.
- Quanto menos vejo o meu professor de inglês melhor.
- O inglês é uma parte muito importante do programa escolar.

Note-se que muitos dos itens retirados estavam muito circunstanciados ao contexto japonês, onde o questionário foi aplicado e onde o inglês, além de não ser disciplina principal, era usado, quase exclusivamente, no espaço formal da sala de aula.

Exemplos de itens reformulados:

- Estudo português porque é a quarta língua mais falada no mundo.
- Estudar português vai aumentar o meu nível de cultura geral.

Exemplos de itens adaptados do “L2 Motivational Self System” de Dörnyei:

- Quero aprender português tão bem que passe a ser natural para mim.
- Consigo imaginar-me a falar fluentemente português no futuro.

Finalizada a adaptação, somaram-se 100 itens para os quais decidimos manter a escala de Likert (1932) nas respostas, alterando-a, ligeiramente, e incluindo, apenas, os seguintes cinco pontos: 1) Discordo totalmente; 2) Discordo parcialmente; 3) Não concordo nem discordo; 4) Concordo parcialmente; 5) Concordo totalmente.

A par desses 100 itens, e de modo a poder identificar os inquiridos, dividimos o questionário, em duas partes, sendo que, na primeira parte, foram colocados itens com uma

listagem de opções de escolha única. Mais uma vez, o recurso às listas teve como intenção limitar o esforço e tempo despendido pelos respondentes, atendendo ao facto de o questionário ser bastante longo. As informações que procurávamos averiguar eram referentes a: 1) ano do curso; 2) nome da instituição do curso; 3) nome da instituição no programa de mobilidade; 4) género; 5) origem; 6) idade; 7) língua materna; 8) outras línguas (apenas este item permaneceu em aberto).

Por forma a tornar viável uma análise estatística, delinearam-se 16 dimensões teóricas, apoiadas na fundamentação por nós apresentada no Capítulo 2, às quais se congregaram os itens que constituem a primeira parte do nosso questionário.

Novamente, o modelo de Gardner (2004) serviu-nos de base, sendo que dez das dimensões originais (em sublinhado) se mantiveram idênticas e uma outra foi ligeiramente modificada, em função da especificidade do estudo: em vez de colocar o foco da ansiedade no uso da LE, em geral, colocámo-lo na interação com os falantes nativos (13). As restantes dimensões (D) enquadram-se nas demais questões relativas à nossa fundamentação teórica:

- D1 - Interesse pelas línguas estrangeiras;
- D2 - Postura intercultural;
- D3 - Incentivo parental;
- D4 - Incentivo da comunidade de origem;
- D5 - Intensidade motivacional;
- D6 - Ansiedade nas aulas;
- D7 - Apreciação relativa ao professor nativo;
- D8 - Desejo de aprender português;
- D9 - Atitudes relativas à aprendizagem do português;
- D10 - Atitudes relativas aos falantes nativos;
- D11 - Atitudes relativas à cultura;
- D12 - Orientação integrativa;
- D13 - Ansiedade na interação com nativos;
- D14 - Orientação instrumental;
- D15 - Representação dos atributos (*future self*);
- D16 - Atitudes relativas ao intercâmbio.

3.2.4 Estudo piloto

Segundo Meyerhoff, Schleef, & MacKenzie (2015), a testagem do questionário contempla quatro princípios:

- 1) Averiguar se a informação fornecida aos participantes é suficiente e se as instruções são claras;
- 2) Assegurar-se que todas as questões são entendidas da forma prevista;
- 3) Entender se o tamanho do questionário é razoável e se os participantes estão motivados a completar todas as perguntas;
- 4) Verificar se os dados elicitados serão válidos, completos, fiáveis e analisáveis de forma eficiente.

Para tal, existem dois métodos: um teste de leitura e um estudo piloto.

O primeiro, consiste em pedir a várias pessoas que leiam o questionário, sem responder, por forma a averiguar a adequação dos itens, a lógica na sequência das questões, a estrutura do questionário e a informação fornecida. O objetivo é identificar as perguntas-problemas que requeiram uma modificação da redação, a alteração do formato ou, até mesmo, a sua eliminação, na versão final.

No que respeita ao estudo piloto, o questionário deve ser aplicado a uma pequena amostra do grupo que se pretende inquirir.

Tendo em conta esses pressupostos, pediu-se, num primeiro momento, a várias pessoas que lessem, de forma crítica, o questionário: dois colegas, também ensinantes de PLNM, dois ex-alunos de cursos de licenciatura em Língua Portuguesa e em Tradução e Interpretação (Português-Chinês), que também entraram num programa de mobilidade e, um quinto elemento, mais familiarizado com a área da estatística, em particular, com o programa SPSS.

Dessas leituras resultaram várias sugestões, no sentido de reformular certos itens que apresentavam algumas incongruências ou que, na ótica de um respondente, aprendente de língua materna chinesa, poderiam ser interpretados de outra maneira. Além disso, fomos aconselhados a reordenar determinadas sequências de itens, como também a incluir alguns fatores sociodemográficos que possibilitassem o cruzamento de dados, de modo a prover uma maior sustentabilidade ao nosso trabalho de investigação.

A aplicação do teste piloto teve lugar entre os dias 30 de março e 06 de abril de 2016. Procurou-se que a amostra fosse representativa do público que queríamos investigar, de modo que o conjunto dos inquiridos estava repartido pelos 3º e 4º anos dos cursos de Licenciatura em Língua e Cultura Portuguesa da Universidade de Língua e Cultura de Pequim, Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim, Universidade de Estudos Estrangeiros de Tianjin, Universidade de Estudos Internacionais de Xi'an, Universidade de Macau e da Licenciatura em Tradução e Interpretação Português-Chinês do Instituto Politécnico de Macau. Todos esses respondentes estavam a terminar, ou tinham terminado, um programa de mobilidade de um ano, em Portugal.

Recorreu-se à plataforma “Google Forms” para colocar o questionário, em linha, o que nos permitiu não só chegar ao nosso público-alvo, devido à distância física existente, como também realizar este teste, com alguma celeridade.

Os resultados que conseguimos apurar possibilitaram, primeiramente, caracterizar os inquiridos: colaboraram, neste teste piloto, 66 alunos, dos quais 54,5% frequentavam o 4º ano do curso de português. A maioria frequentava o Instituto Politécnico de Macau (IPM) (66,7%) e o programa de mobilidade do Instituto Politécnico de Leiria (86,4%), era do género feminino (83,0%) e com idade compreendida entre os 20 e os 21 anos (62,1%). Mais de metade era originária da China continental (62,1%) e tinha como língua materna o Mandarim (63,6%). Uma proporção bastante elevada também falava inglês (90,9%), 40,9% o dialeto local, 15,2% o português e 7,6% o japonês.

Gráfico 3.1 – Género dos inquiridos (teste piloto)

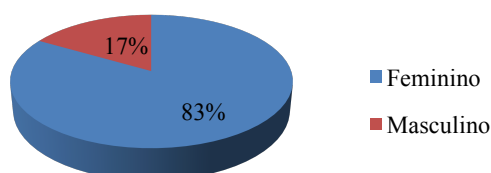


Gráfico 3.2 – Escalões etários dos inquiridos (teste piloto)

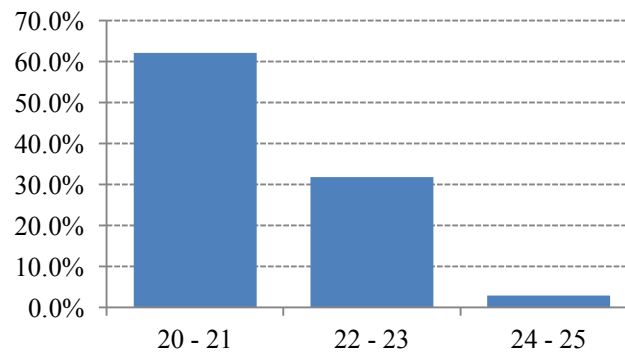


Tabela 3.1 – Outras línguas

	Frequência	Percentagem
Dialeto local	27	40,9
Inglês	60	90,9
Francês	4	6,1
Japonês	5	7,6
Espanhol	4	6,1
Português	10	15,2
Mandarim	1	1,5
Coreano	1	1,5

3.2.4.1 Resultados

3.2.4.1.1 Consistência interna do Questionário de Motivação para a Aprendizagem do Português (QMAP)

A fim de verificar a fiabilidade e consistência do questionário (Creswell, 2003), recorreu-se ao cálculo do Alfa de Cronbach (Gliem & Gliem, 2003) com auxílio do programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 22.0 para Windows.

Relembramos que o Alfa mede a relação entre os itens de uma mesma dimensão teórica e verifica se todos esses são similares em termos de conceito e lógica interna (Tavakol & Dennick, 2011). Quanto mais alta for a correlação entre os itens, mais alto será o alfa, que vai de 0 a 1. Antes de procedermos ao cálculo, todos os enunciados negativos foram revertidos, i.e., transformados em afirmações positivas.

Os valores de consistência interna variaram entre um mínimo de ,219 (inaceitável), na *Representação dos atributos (future self)*, a um máximo de ,687 (fraco, mas aceitável), na dimensão *Orientação instrumental*. A caracterização dos valores de consistência interna segue o publicado em Hill & Hill (2005).

Tabela 3.2 – Consistência interna (teste piloto)

	Alpha de Cronbach	Nº de itens
Interesse pelas línguas estrangeiras	,610	4
Postura intercultural	,653	4
Incentivo parental	,547	4
Incentivo da comunidade de origem	---	1
Intensidade motivacional	,559	9
Ansiedade nas aulas	,599	3
Apreciação relativa ao professor nativo	,467	6
Desejo de aprender português	,680	4
Atitudes relativas à aprendizagem do português	,642	8
Atitudes relativas aos falantes nativos	,594	11
Atitudes relativas à cultura	,437	6
Orientação integrativa	,495	2
Ansiedade na interação com nativos	,599	8
Orientação instrumental	,687	5
Representação dos atributos (<i>future self</i>)	,219	4
Atitudes relativas ao intercâmbio	,643	12

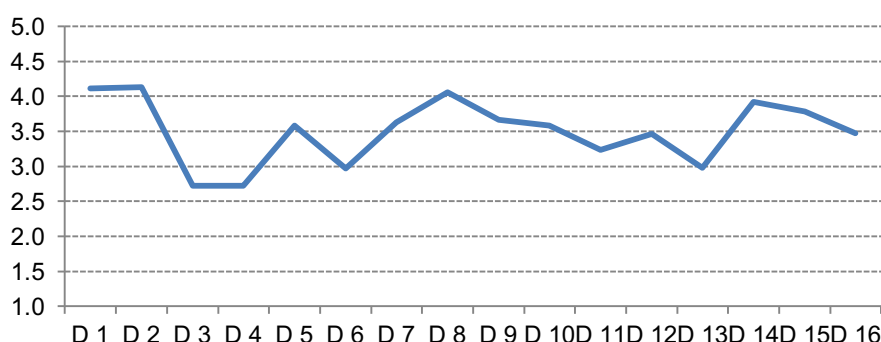
Na tabela número 3.3 podemos apreciar as estatísticas descritivas dos valores obtidos pelos sujeitos no questionário de motivação para a aprendizagem do português (QMAP). Nelas indicamos os valores mínimos e máximos, médias e respetivos desvios padrão. Os alunos obtiveram valores mais elevados na dimensão *Postura intercultural* (4,13) e mais baixos nas dimensões *Incentivo parental* e *Incentivo da comunidade de origem* (2,72). A dimensão em que havia uma maior concordância dos alunos era a dimensão *Atitudes relativas aos falantes nativos* (Dp=0,44) e a com maior discordância *Ansiedade nas aulas* (Dp=0,89).

Tabela 3.3 – Estatísticas descritivas (teste piloto)

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
D 1 Interesse pelas línguas estrangeiras	1,75	5,00	4,11	0,66
D 2 Postura intercultural	2,50	5,00	4,13	0,57
D 3 Incentivo parental	1,00	4,25	2,72	0,82
D 4 Incentivo da comunidade de origem	1,00	4,25	2,72	0,82
D 5 Intensidade motivacional	2,44	4,56	3,58	0,50
D 6 Ansiedade nas aulas	1,00	5,00	2,97	0,89
D 7 Apreciação relativa ao professor nativo	2,50	5,00	3,63	0,53
D 8 Desejo de aprender português	2,00	5,00	4,06	0,73
D 9 Atitudes relativas à aprendizagem do português	1,88	4,88	3,66	0,59
D 10 Atitudes relativas aos falantes nativos	2,45	4,45	3,58	0,44
D 11 Atitudes relativas à cultura	2,00	4,50	3,23	0,57
D 12 Orientação integrativa	1,50	5,00	3,46	0,88
D 13 Ansiedade na interação com nativos	1,00	4,38	2,98	0,61
D 14 Orientação instrumental	2,60	5,00	3,92	0,62
D 15 Representação dos atributos (<i>future self</i>)	1,75	5,00	3,78	0,60
D 16 Atitudes relativas ao intercâmbio	2,00	4,50	3,47	0,55

Legenda: 1 - Discordo totalmente; 2 - Discordo parcialmente; 3 – NC/ND 4 – Concordo parcialmente
5 – Concordo totalmente

Gráfico 3.3 – Valores médios das dimensões (teste piloto)



Na tabela número 3.4 apresentamos os coeficientes de correlação de Pearson das dimensões em análise. Na sua generalidade, os coeficientes de correlação são significativos, positivos e moderados. As correlações mais elevadas ocorreram entre as dimensões *Atitudes relativas à aprendizagem do português* e *Desejo de aprender português* ($r = ,74, p \leq ,0001$) e entre as dimensões *Atitudes relativas à aprendizagem do português* e *Intensidade motivacional* ($r = ,73, p \leq ,0001$). Como os coeficientes são positivos, isso significa que, quanto mais positiva é a atitude relativamente à aprendizagem do português, mais elevado é o desejo de aprender português, bem como a intensidade motivacional dos alunos na aprendizagem da língua.

Tabela 3.4 – Correlações (teste piloto)

	Dimensões QMAP														
	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	D13	D14	D15
D 2	,53***														
D 3	,04	,04													
D 4	,04	,04													
D 5	,51***	,34**	-,17	-,17											
D 6	,15	,02	-,14	-,14	,25*										
D 7	,37**	,28*	,01	,00	,47***	,26*									
D 8	,55***	,43***	-,16	-,16	,65***	,12	,36**								
D 9	,54***	,44***	-,18	-,18	,73***	,28*	,56***	,74***							
D 10	,31**	,68***	,03	,03	,27*	-,13	,29*	,30*	,28*						
D 11	,30*	,33**	,06	,06	,42***	,24	,38**	,39**	,44***	,39**					
D 12	,09	,24*	,04	,04	,30*	,08	,16	,06	,21	,49***	,46***				
D 13	-,31*	-,16	,14	,14	-,32**	-,58**	-,12	-,22	-,31*	-,04	-,21	-,16			
D 14	,43***	,68***	,06	,06	,28*	-,02	,40***	,42***	,44***	,56***	,33**	,23	,05		
D 15	,38**	,50***	,11	,11	,37**	,01	,32**	,38**	,41***	,45***	,46***	,33**	-,06	,63***	
D 16	,42***	,31*	-,16	-,16	,37**	,40***	,36**	,21	,47***	,26*	,28*	,25*	-,40***	,22	,21

* $p \leq ,05$ ** $p \leq ,01$ *** $p \leq ,0001$

3.2.4.2 Alterações

O valor baixo da consistência interna de certas dimensões teóricas e a apreciação das estatísticas descritivas dos valores obtidos permitiram-nos perceber que alguns itens precisavam de ser reformulados ou, simplesmente, eliminados.

O facto de o questionário não ter sido traduzido para chinês, nesta fase preliminar do estudo, pode ter dificultado a sua compreensão e corrompido os resultados, indo ao encontro do que Dörnyei (2010) advoga relativamente aos benefícios de uma possível tradução: “The basic assumption underlying this widespread translation practice is the belief that the quality of the obtained data increases if the questionnaire is presented in the respondents’ own mother tongue” (p.49). Um dos indícios que nos levou a chegar a essa conclusão foi, nomeadamente, o facto de, em certas questões, incidir uma elevada percentagem no parâmetro neutro: “Não concordo nem discordo”. Por um lado, pudemos depreender que os respondentes não tinham entendido bem o teor do item, daí termos de o reformular, por forma a evitar possíveis ambiguidades, na sua posterior tradução. Por outro lado, esse tipo de opção levou-nos a ponderar a relevância desse mesmo item, preferindo, antes, incluir outros que nos pareceram mais pertinentes.

Passamos a exemplificar algumas das alterações.

Exemplo de itens eliminados:

- Gostava de ler revistas e jornais em muitas línguas estrangeiras.
- Antes de estar em Portugal, ficava ansioso/a sempre que tinha de falar português fora da aula.
- Sinto-me confiante, quando peço para falar nas aulas de português.
- Não presto muita atenção ao *feedback* que recebo nas aulas de português.

Parece que os alunos tiveram dificuldade em entender o significado da palavra “feedback” e, uma vez que a sua tradução para chinês implica uma reformulação que pode constituir mal-entendidos, optámos por suprimir o item.

- Gostava de ter mais horas de aulas de língua portuguesa do que de outras disciplinas.

As respostas demonstraram que o item acabava por ser pouco pertinente para grande parte dos alunos, uma vez que quase todos os currículos dos cursos de Licenciatura em Língua e Cultura Portuguesa incluem, maioritariamente, ou quase exclusivamente, unidades curriculares relacionadas com o português.

A reformulação de certos itens pareceu-nos, em certos casos, exaustiva. Uma vez que já tínhamos: *Estudo português porque os meus pais quiseram./Os meus pais encorajam-me a falar português o mais possível*, decidimos eliminar o seguinte:

- Os meus pais acham que é muito importante para mim aprender português.

Exemplo de itens reformulados:

- Durante a minha estadia, aprendo/aprendi a usar melhor o português conforme os contextos de uso.
⇒ Durante a minha estadia, aprendo/aprendi a comunicar melhor conforme as situações de comunicação.

Realça-se, também, a necessidade de haver maior rigor nos termos ou expressões utilizados:

- Com este programa de mobilidade, perdi a vontade de aprender português.
⇒ Com esta estadia em Portugal, perdi a vontade de aprender português.

Ou, ainda:

- Sinto-me frustrado por não falar tão bem quanto os meus colegas da turma e prefiro ficar calado nas aulas.

⇒ Tenho medo de perder a face por não falar tão bem quanto os meus colegas da turma e prefiro ficar calado nas aulas.

Neste caso, decidimos recorrer a uma expressão que se julga culturalmente mais próxima dos informantes.

É por considerarmos fundamental entender o que subjaz à atitude de permanecer silencioso, em sala de aula, que decidimos reforçar o item, mantendo:

- Desisto de participar nas aulas, quando vejo que os meus colegas falam português melhor do que eu.

Noutras questões, procurámos dar maior ênfase à experiência de imersão linguística:

- Dantes, não sabia quase nada da cultura portuguesa.
- ⇒ Agora, percebo que o que sabia da cultura portuguesa, antes de ir para Portugal, é muito diferente da realidade.

Noutros itens, reforçou-se o aspeto da motivação:

- Com esta experiência de mobilidade, percebi que nunca vou conseguir ser fluente a português.
- ⇒ Com esta experiência de mobilidade, percebi que, para ser fluente a português, preciso de me esforçar ainda mais.

Tendo em conta o contexto particular da cidade de Macau e das razões específicas que poderão levar um indivíduo a iniciar e/ou continuar a aprendizagem do português, quisemos incluir um item no qual esses inquiridos se pudessem rever. Contudo, pareceu-nos que a formulação do item não tinha sido suficientemente clara, de modo que considerámos oportuno especificar:

- Estudo português porque faz parte da minha identidade.
- ⇒ Estudo português porque faz parte da minha identidade cultural (laços de sangue, língua veicular na escola, História da cidade onde vivo...).

Outro aspeto a realçar é que nem sempre os respondentes entendem os itens formulados na forma negativa; estratégia que mantivemos do questionário original de Gardner (2004) e que visa confirmar determinada atitude por parte dos inquiridos. Contudo,

pela lógica e sequência das outras respostas que analisámos, entendemos que não era isso que queriam responder.

Depois de uma análise mais aprofundada, decidimos manter alguns e modificar outros, por exemplo:

- Não fico ansioso, quando tenho de responder às perguntas nas aulas de português.
⇒ Fico ansioso, quando tenho de responder às perguntas nas aulas de português.

Finalmente, julgámos que haveria interesse em aprofundar certas questões, nomeadamente, quando se apresenta um item do género: *Portugal era o único país onde queria fazer um programa de intercâmbio*. Para não limitar as opções de respostas, colocou-se:

⇒ Preferia ter ido para: _____

Embora não seja intenção nossa analisar, pormenorizadamente, os contextos sociodemográficos de origem do público-alvo, julgamos que determinados fatores poderão interferir, não apenas nas representações que os alunos têm das línguas estrangeiras, em geral, e da língua e cultura portuguesa, em particular, como também no tipo e grau de motivação dos alunos. Em nossa opinião, o cruzamento de dados ajudar-nos-á a apurar a existência de alguma correlação entre certos fatores, nomeadamente, a origem dos inquiridos por província, o facto de serem originários de um meio urbano ou rural ou, ainda, o nível de instrução dos pais.

Também se acrescentaram questões que apurassem a idade e a forma com que tiveram o primeiro contacto com o português, de modo a entender se isso teria alguma influência na aprendizagem da língua.

Outro aspeto que nos pareceu poder ter algum interesse prende-se com a auto-avaliação que os alunos podiam fazer do seu nível linguístico. A par dos vários itens referentes a uma avaliação qualitativa, no que respeita às capacidades de interação, de comunicação intercultural, entre outras, pediu-se que, numa escala de 0 a 100%, nos dessem conta da avaliação quantitativa que tinham obtido na disciplina de Português, antes e depois do programa de mobilidade. A fiabilidade dessa informação terá de ser relativizada, já que levanta questões de vária ordem, nomeadamente: apesar do anonimato, o aluno poderá mentir ou não se lembrar, na hora, da nota exata. Além disso, estamos cientes de que esta avaliação é global e não permite avaliar as várias componentes das capacidades linguísticas. Ainda assim, a aposta nesta opção tem como objetivo entender se a experiência de mobilidade teve algum

impacto significativo no aproveitamento geral, em contexto formal de aprendizagem e, no caso de haver mudanças, se incidem num/uns determinado/s nível/níveis.

Atendendo ao facto de este questionário não deixar espaço para o inquirido fazer sugestões, ou ainda expressar a sua opinião, decidimos incluir dois itens suplementares. O primeiro contempla sugestões de atividades, ou outro tipo de soluções, que o teriam ajudado a aproveitar melhor a sua experiência de mobilidade, em Portugal, a saber:

- Teria tido melhor proveito da estadia se:

a) Tivesse sido integrado em turmas de alunos locais (não apenas com alunos chineses)	
b) Tivesse tido outras disciplinas	
c) O conteúdo das disciplinas tivesse sido outro	
d) Tivessem sido desenvolvidas outros tipos de tarefas nas aulas	
e) Tivesse participado em mais atividades extracurriculares (exposições, concursos, visitas de estudo...)	
f) Tivessem sido organizadas atividades que me envolvessem mais com a comunidade local (conferências, feiras, campeonatos desportivos)	

Uma vez mais, deparámo-nos com o dilema de, por um lado, querer simplificar a tarefa do respondente, tentando elencar o maior número de alternativas possíveis, mas por outro, saber que esta opção limita, forçosamente, a liberdade de expressão de quem responde.

Foi com o intuito de querer dar ao respondente uma oportunidade para se expressar que decidimos incluir, no final do questionário, uma pergunta aberta que incidia sobre a questão central deste estudo:

- Na sua opinião, que fatores são essenciais para manter e/ou aumentar a motivação de um aluno?

3.2.5 Validação do questionário final

Averiguada a consistência interna e terminadas todas as alterações, o questionário final passou a contabilizar um total de **109 itens**, mantendo a sua estrutura original, a saber: uma **primeira parte** que inclui 20 itens referentes a informações pessoais, que se prendem com o contexto sociodemográfico do respondente, à situação de aprendizagem de línguas estrangeiras, em geral, e do português, em particular, incluindo uma apreciação acerca da

experiência de mobilidade em Portugal. Os 89 itens seguintes constituem uma **segunda parte** e procuram identificar as representações e atitudes dos inquiridos, relativamente à língua e cultura portuguesa, aos seus falantes, antes e depois de uma experiência de imersão, mas também no que respeita à aprendizagem da língua, dentro e fora do contexto formal de ensino.

A versão final do questionário foi traduzida para chinês por uma colega nativa, e revista por outro colega bilingue, com uma vasta experiência em lecionação e tradução.

A versão portuguesa do questionário figura do apêndice 1 deste trabalho.

As dimensões teóricas e os itens correspondentes passaram a ter a seguinte organização (também em apêndice 2):

Dimensões teóricas

Escala	Número dos itens	
	Itens na forma positiva	Itens na forma negativa
D1- Interesse pelas línguas estrangeiras	21, 29	26
D2- Postura intercultural	28, 31, 33, 36	
D3- Incentivo parental/da comunidade	22, 30, 55	
D4- Intensidade motivacional	41, 51, 74, 82, 85, 88, 94	50, 83
D5- Ansiedade nas aulas	75, 90	
D6- Apreciação relativa ao professor nativo	73, 78, 81	77, 84, 86
D7- Desejo de aprender português	35	39, 40, 56, 72
D8- Atitudes relativas à aprendizagem do português	43, 46, 79	44, 59, 76, 80
D9- Atitudes relativas aos falantes nativos	47, 53, 54, 60, 61, 62, 63, 69, 91	52, 68, 101
D10- Atitudes relativas à cultura	24, 48, 65	57, 67, 70
D11- Orientação integrativa	27, 71	
D12- Ansiedade na interação com nativos	37, 42, 58, 89, 97	92, 93, 96
D13- Orientação instrumental	25, 32, 34, 66	45
D14- Representação dos atributos (<i>future self</i>)	23, 38, 49, 64	
D15- Atitudes relativas ao intercâmbio	87, 95, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 106, 107, 108	

Dadas as restrições de acesso a determinados sítios da *internet*, na China continental, optámos por recorrer ao instrumento de recolha de dados chinês denominado “Sojump”. Esse meio permitiu-nos colocar em linha o questionário, de forma não só rápida como eficiente, já

que os respondentes apenas necessitavam de abrir o *link* nos seus telemóveis para poder responder. Esse método também facilitou o contacto com os informantes, na medida em que muitos do 4º ano se encontravam a estagiar em empresas espalhadas pelas grandes cidades da China continental e que outros, do 3º, estavam deslocados, no programa de mobilidade, nas mais variadas instituições de ensino superior, em Portugal. O primeiro contacto formal foi estabelecido com os professores responsáveis pelos cursos de Licenciatura por correio eletrónico e, nos casos em que esse meio provou ser ineficiente, também se recorreu às redes sociais, nomeadamente, aos grupos e redes de contacto do popular “Wechat”.

O questionário esteve disponível na rede durante todo o mês de maio de 2016.

3.2.5.1 Procedimentos de recolha de dados

3.2.5.1.1 Análise estatística

A análise estatística envolveu medidas de estatística descritiva (frequências absolutas e relativas, médias e respectivos desvios padrão) e estatística inferencial. O nível de significância para aceitar ou rejeitar a hipótese nula foi fixado em $(\alpha) \leq 0,05$.

Utilizou-se o coeficiente de consistência interna Alfa de Cronbach e o coeficiente de correlação momento-produto de Pearson.

Quando se compararam dois grupos em variáveis dependentes de tipo quantitativo usou-se o teste t de Student para amostras independentes.

Quando se compararam mais de dois grupos em variáveis dependentes de tipo quantitativo usou-se o teste Anova One-Way.

Os pressupostos destes testes, nomeadamente, o pressuposto de normalidade de distribuição e o pressuposto de homogeneidade de variâncias, foram analisados com os testes de Kolmogorov-Smirnov e teste de Levene. Aceitou-se a normalidade de distribuição dos valores para as amostras com dimensão superior a 30, de acordo com o teorema do limite central.

Quando a homogeneidade de variâncias não se encontrava satisfeita, usou-se o teste de Student ou a Anova One-Way com a correção de Welch. Nestas situações, para facilidade de interpretação, apresentaram-se, nas estatísticas descritivas, os valores das médias e não os valores das ordens médias.

O teste de Kruskal-Wallis foi utilizado, quando se compararam mais de dois grupos, em variáveis dependentes de tipo ordinal, e o teste de Mann-Whitney foi utilizado, quando se compararam dois grupos, em variáveis dependentes de tipo ordinal.

A análise estatística foi efetuada com o SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 22.0 para Windows.

Conclusão

O Capítulo 3 teve como objetivo retratar os procedimentos metodológicos que nortearam este trabalho de investigação.

Começámos por identificar as variáveis dependentes e independentes, assim como as hipóteses a serem testadas.

Justificaram-se, de seguida, os motivos que nos levaram a optar por uma abordagem quantitativa e as razões que nos levaram a recorrer ao inquérito por questionário como instrumento de recolha de dados.

Fez-se um rastreio das instituições de ensino superior da China continental e da Região Administrativa Especial de Macau, onde o português é disciplina principal dos vários cursos de Licenciatura, assim como foi realizado um levantamento dos protocolos de cooperação com instituições de ensino superior portuguesas que recebem os alunos chineses em regime de mobilidade, em Portugal.

Para testar a validade do questionário administrado aos aprendentes do 3º e 4º anos, procedeu-se à realização de um estudo piloto. O recurso ao programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 22.0 para Windows, permitiu verificar, através do cálculo do Alfa de Cronbach, que os valores da consistência interna do questionário eram baixos, pelo que se procedeu às alterações que julgámos necessárias e que conduziram à versão final do questionário.

Por fim, enumeraram-se todas as medidas de estatística descritiva (frequências absolutas e relativas, médias e respectivos desvios padrão) e estatística inferencial que a análise estatística envolveu.

Passaremos, seguidamente, a apresentar e analisar os dados que conseguimos apurar.

CAPÍTULO 4 - Apresentação e análise dos dados

Introdução

Finalizada a aplicação do questionário e a subsequente recolha de dados, tornou-se necessário proceder à respetiva apresentação e análise dos mesmos, com o auxílio dos diferentes testes de análise estatística que acabámos de elencar, no capítulo anterior, tentando também ir ao encontro do preconizado por Csizér e Dörnyei (2005): “Of course, the computer cannot interpret the content of the different variables, and therefore in order to use the technique meaningfully, researchers need to be careful to keep the analysis on sound theoretical footing and to substantiate the emerging learner profiles by means of various validating procedures” (p. 615).

Começaremos por utilizar a estatística descritiva para uma melhor compreensão dos dados, que serão apresentados em tabelas e gráficos, para depois recorreremos à estatística inferencial, com intuito de analisar as relações que poderão existir entre as diferentes variáveis que nos pareceram úteis incluir neste estudo.

Começaremos por caracterizar o conjunto dos inquiridos que responderam ao nosso questionário.

De seguida, apresentaremos os resultados da análise da consistência interna e fatorial que confirmam a validade do nosso instrumento de recolha de dados: o Questionário de Motivação para a Aprendizagem do Português (QMAP).

Tentaremos, posteriormente, responder às perguntas que norteiam este trabalho de investigação através da formulação de hipóteses que tentaremos confirmar ou rejeitar.

4.1 Caracterização da amostra

Colaboraram no estudo 357 alunos, dos quais 51.8% ($n = 185$) frequentavam o 3º ano do curso de português. A maioria frequentava a Universidade de Macau (15.7%) ou o Instituto Politécnico de Macau (14.6%).

Tabela 4.1 – Nome da Instituição do curso

	Frequência	Porcentagem
Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim	11	3.1
Universidade de Estudos Internacionais de Xangai	9	2.5
Universidade de Estudos Estrangeiros de Tianjin	10	2.8
Universidade de Estudos Internacionais de Pequim	16	4.5
Universidade de Estudos Internacionais de Xi'an	24	6.7
Universidade Normal de Harbin	11	3.1
Instituto de Línguas Estrangeiras Jilin Huaqiao	10	2.8
Universidade de Línguas Estrangeiras de Dalian	16	4.5
Universidade de Estudos Estrangeiros de Guangdong	9	2.5
Universidade de Comércio Internacional e Economia	12	3.4
Universidade de Línguas e Cultura de Pequim	45	12.6
Universidade de Estudos Internacionais de Sichuan	26	7.3
Universidade de Estudos Internacionais de Zhejiang	17	4.8
Universidade de Macau	56	15.7
Universidade de Ciência e Tecnologia de Macau	33	9.2
Instituto Politécnico de Macau	52	14.6
Total	357	100.0

Os alunos estavam distribuídos por 16 instituições de ensino superior da China, sendo treze oriundas do continente e três da Região Administrativa Especial de Macau, a saber: a Universidade de Macau (UMAC), a Universidade de Ciência e Tecnologia de Macau (MUST) e o Instituto Politécnico de Macau (IPM).

É indubitável que a proximidade física e o contacto prévio com o público inquirido interferiram na predisposição que este demonstrou, na hora de responder ao questionário. Como revelam os dados da Tabela 4.1, as instituições de Macau e a Universidade de Língua e Cultura de Pequim, com a qual o Instituto Politécnico de Macau tem um protocolo assinado, e cujos alunos permanecem na instituição durante um ano letivo, são as que apresentam uma percentagem mais elevada de respostas.

Contudo, é de realçar que esse número não é representativo da origem dos inquiridos, uma vez que a maioria das turmas de Licenciatura, quer em Língua Portuguesa quer em Tradução e Interpretação, existentes na Região Administrativa Especial de Macau, são compostas por alunos do território, mas também da China continental. Assim se entende que, no cômputo geral, os alunos de Macau apenas representem 17.9% da totalidade dos inquiridos.

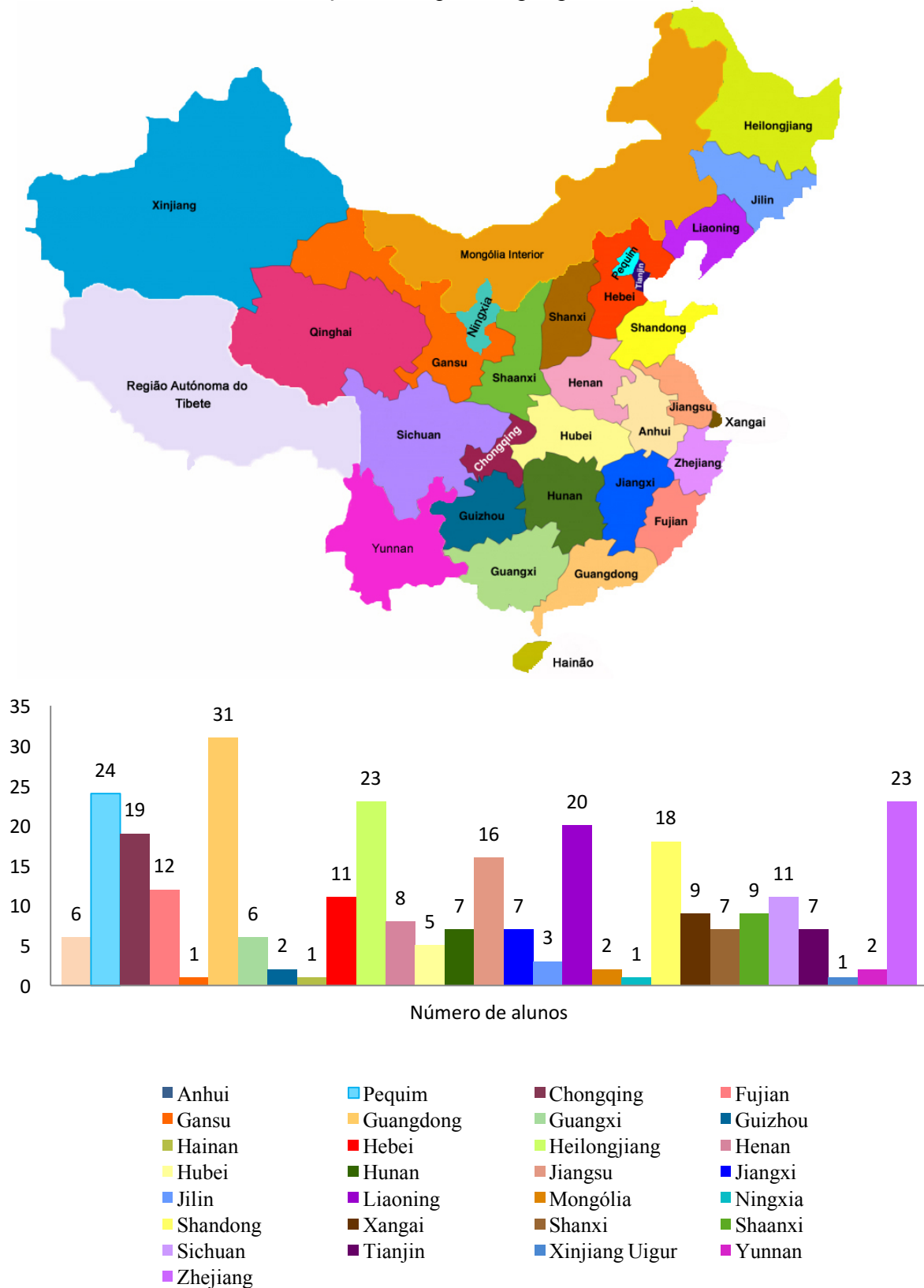
Tabela 4.2 – Origem dos inquiridos (estudo)

	Frequência	Porcentagem
Macau	64	17.9
Continente	293	82.1
Total	357	100.0

Por outro lado, pareceu-nos pertinente inquirir a origem dos alunos por província, uma vez que nem sempre corresponde àquela da instituição onde estudam.

Não se registaram inquiridos provenientes da província de Qinghai, nem da Região Administrativa Especial de Hong Kong, nem da Região Autónoma do Tibete.

Gráfico 4.1 – Distribuição dos inquiridos por províncias da China continental



Uma comparação dos dados do Gráfico 4.1 e da Tabela 4.3 permite-nos concluir que muitos dos alunos se deslocam para outras províncias para estudar. Os casos mais representativos são os das províncias de Heilongjiang, com 23 alunos, mas com apenas 11 a pertencerem à HRBNU (Universidade Normal de Harbin), de Guangdong, com 31, mas só 9 a responderem da GDUFS (Universidade de Estudos Estrangeiros de Cantão) ou, ainda, os casos das províncias anexas à cidade de Xangai: Zheijiang, com 23 alunos, Jiangsu, com 16, e Anhui com 6, sendo que apenas registámos 9 questionários da SHISU (Universidade de Estudos Internacionais de Xangai), número equivalente aos inquiridos originários dessa cidade. Se por um lado os alunos preferem ingressar nas universidades com mais tradição no ensino do português, como é o caso das instituições situadas em centros urbanos como Pequim, Xangai e Macau, o que ocorre com alguma frequência, por outro, e que não deixa de ser menos verdade, é o facto de, nos cursos mais antigos, a seleção ser muito rigorosa, no tocante ao recrutamento de novos alunos.

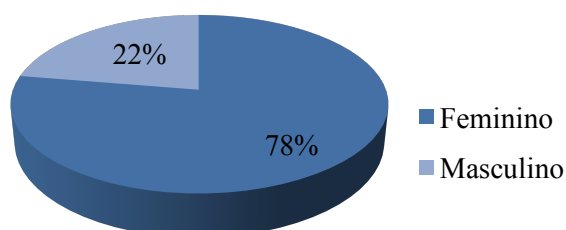
Note-se, na afirmação de Li (2010), a importância que a entrada de um filho numa determinada universidade tem para o prestígio social dessa família: “One of the most important social indicators of the success of families is what type of university their children go to” (p. 212). Facto que obviamente sustenta o que acabámos de referir.

Tabela 4.3 – Origem (meio rural/pequena cidade/grande cidade)

	Frequência	Percentagem
Aldeia/meio rural	35	9.8
Vila/pequena cidade	184	51.5
Grande cidade	138	38.7
Total	357	100.0

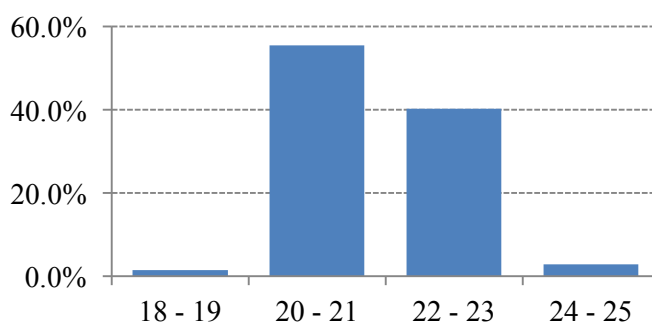
No que se refere ao género dos inquiridos, a maioria era do sexo feminino (78.0%, $n = 277$), o que confirma, a uma escala maior, o que temos vindo a observar nas nossas aulas.

Gráfico 4.2 – Género dos inquiridos (estudo)



No gráfico número 4.3 podemos apreciar a distribuição dos alunos por escalões etários. Predominavam os alunos com 20 ou 21 anos de idade (55.5%).

Gráfico 4.3 – Escalões etários dos inquiridos (estudo)



Para um pouco mais de metade dos alunos inquiridos a sua língua materna era o Mandarim (60.5%).

Tabela 4.4 – Língua materna

	Frequência	Percentagem
Mandarim	216	60.5
Cantonês	71	19.9
Outros dialetos	70	19.6
Total	357	100.0

Uma proporção bastante elevada indicou que falava, também, para além do português, o inglês (98.3%). Uma percentagem de 88.0% indica que apenas tomou contacto com o português por volta dos 17 ou 18 anos, tendo sido, também, por esta idade que decidiu aprender esta língua (93.8%).

Tabela 4.5 – Outras línguas

	Frequência	Percentagem
Inglês	351	98.3
Francês	26	7.3
Japonês	29	8.1
Outras	53	14.8

O primeiro contacto com a língua portuguesa foi feito através da escola para 82.6% dos inquiridos, via *internet* (13.7%) ou televisão (12.3%).

Tabela 4.6 – Contacto com o português

	Frequência	Percentagem
Escola	295	82.6
Televisão	44	12.3
Futebol	26	7.3
<i>Internet</i>	49	13.7
Livros	23	6.4
Amigos	16	4.5
Viagens	8	2.2
Pessoas	12	3.4

Esse contacto com a língua ocorreu, para 88% dos inquiridos, entre os 17-18 anos, altura que, também, coincidiu, para quase a totalidade deles, 93.8%, com a entrada para a universidade, conforme o constante do gráfico 4.5.

Gráfico 4.4 – Idade com que tomou contacto com a língua portuguesa

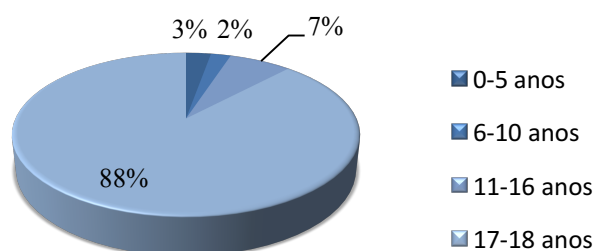
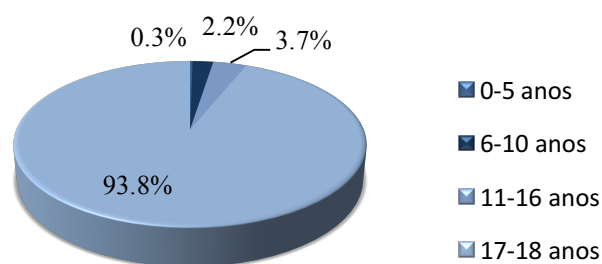


Gráfico 4.5 – Idade em que decidiu aprender português



No que se refere às habilitações académicas dos pais, 45.4% dos pais e 41.2% das mães tinham formação de nível superior. Um pouco mais de metade dos pais não falava línguas estrangeiras e cerca de um terço (30.3%) falava pelo menos uma língua estrangeira. Mais de metade dos pais (56.3%) não falava mais línguas, enquanto 30.3% falava, pelo menos, mais uma língua e 8.1% falava mais duas línguas.

Tabela 4.7 – Habilitações dos pais

	Pai		Mãe	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Superior	162	45.4	147	41.2
Secundário	160	44.8	159	44.5
Primário	35	9.8	51	14.3
Total	357	100.0	357	100.0

Feita a caracterização do público inquirido, neste estudo, passamos a apresentar os resultados que conseguimos apurar relativamente ao programa de mobilidade em Portugal.

4.2 Dados relativos ao programa de mobilidade em Portugal

Tabela 4.8 – Número de inquiridos em regime de mobilidade por instituições de ensino superior portuguesas

	Frequência	Percentagem
Universidade de Lisboa	63	17.6
Universidade Nova de Lisboa	8	2.2
ISCTE Instituto Universitário de Lisboa	1	.3
Universidade de Coimbra	71	19.9
Universidade de Aveiro	41	11.5
Universidade do Minho	74	20.7
Instituto Politécnico de Bragança	1	.3
Instituto Politécnico de Leiria	98	27.5
Total	357	100.0

Relembraremos que estes números representam apenas uma amostra do conjunto dos alunos que se encontram, em Portugal, em regime de mobilidade e que poderão ser comparados com os resultados das tabelas 3.3 e 3.4, apresentadas no capítulo 3 deste trabalho. Como exposto nesse mesmo capítulo, o facto de, em algumas instituições, serem os próprios alunos a escolherem a instituição para onde querem ir, em regime de mobilidade, justifica os casos em que se registam menos alunos. Ainda assim, apesar de não constar nenhum inquirido na Universidade do Porto, não quer com isso dizer que não estejam lá nenhuns alunos, apenas poderão não ter tido acesso ao questionário ou mostrado disponibilidade para responder ao mesmo.

Relativamente ao uso que foi feito do português, em Portugal, registámos que para 47.1% dos sujeitos, entre 26 a 50% da comunicação foi feita nessa língua. Uma percentagem de 81.0% considera que a sua estadia teria tido melhor proveito, se tivesse integrado turmas de alunos locais (não apenas de alunos chineses) e 66.9% considera que a sua estadia teria sido mais vantajosa se tivessem sido organizadas atividades que os envolvessem mais com a comunidade local (conferências, feiras, campeonatos desportivos...).

Tabela 4.9 – Teria tido melhor proveito da estadia se:

	Sim	
	Freq.	%
Tivesse sido integrado em turmas de alunos locais (não apenas com alunos chineses)	289	81.0
Tivesse tido outras disciplinas	133	37.3
O conteúdo das disciplinas tivesse sido outro	116	32.5
Tivessem sido desenvolvidas outros tipos de tarefas nas aulas	86	24.1
Tivesse participado em mais atividades extracurriculares (exposições, concursos, visitas de estudo...)	182	51.0
Tivessem sido organizadas atividades que me envolvessem mais com a comunidade local (conferências, feiras, campeonatos desportivos...)	239	66.9

Autoavaliação

Como previamente apontado, apesar das reservas quanto à fiabilidade dos resultados, os inquiridos apontaram os seguintes resultados, no tocante à sua autoavaliação, na disciplina de português. Antes do programa de mobilidade, 21.8% responderam ter uma avaliação entre 87% a 89.0% e, depois da estadia, 26.6% tinham entre 87% a 89.0%.

Organizando esses valores numa escala qualitativa, conseguimos apurar o seguinte:

Tabela 4.10 – Autoavaliação na disciplina de português antes e depois do programa de mobilidade por níveis

	Insuficiente		Suficiente		Bom		Muito Bom		Excelente	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Antes	7	1.9	22	6.2	73	20.4	188	52.7	67	18.8
Depois	2	0.5	21	5.9	55	15.4	197	55.2	82	23

Passaremos, de seguida, à averiguação da validade e fidedignidade do instrumento que nos permitiu a recolha de dados, a saber, o Questionário de Motivação para a Aprendizagem do Português (QMAP).

4.3 Consistência interna da recolha de dados

A consistência interna do questionário de motivação para a aprendizagem do português (QMAP) foi analisada com o coeficiente de consistência interna Alfa de Cronbach.

Os valores de consistência interna variaram entre um mínimo de ,607 (fraco, mas aceitável), na dimensão *Atitudes relativas ao intercâmbio*, a um máximo de ,808 (bom) na dimensão *Postura intercultural*. A caracterização dos valores de consistência interna segue o publicado em Hill e Hill (2005).

Tabela 4.11 – Consistência interna (estudo)

	Alpha de Cronbach	Nº de itens
Interesse pelas línguas estrangeiras	,614	3
Postura intercultural	,808	4
Incentivo parental/da comunidade	,617	3
Intensidade motivacional	,721	9
Ansiedade nas aulas	,676	2
Apreciação relativa ao professor nativo	,716	6
Desejo de aprender português	,663	5
Atitudes relativas à aprendizagem do português	,786	7
Atitudes relativas aos falantes nativos	,727	12
Atitudes relativas à cultura	,653	6
Orientação integrativa	,688	2
Ansiedade na interação com nativos	,615	8
Orientação instrumental	,691	5
Representação dos atributos (<i>future self</i>)	,653	4
Atitudes relativas ao intercâmbio	,607	11

4.4 Estatísticas descritivas

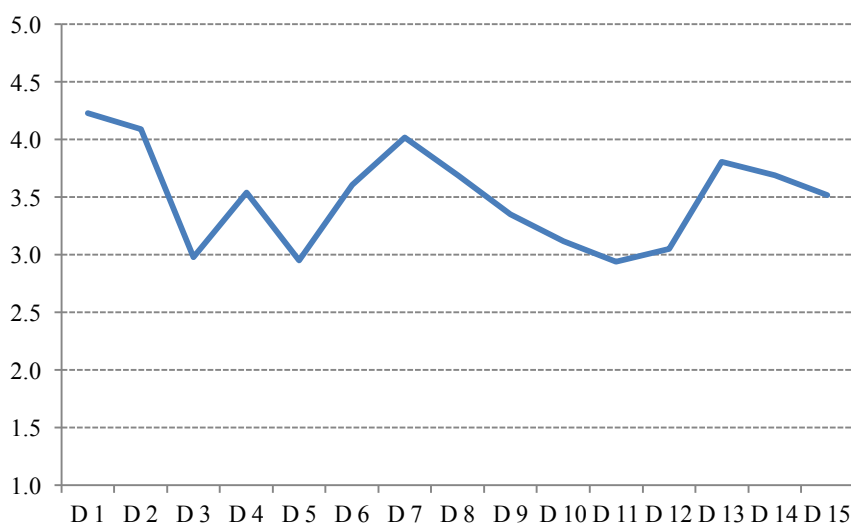
Na tabela número 4.12, podemos apreciar as estatísticas descritivas dos valores obtidos pelos sujeitos no QMAP. Nelas indicamos os valores mínimos e máximos, médias e respetivos desvios padrão. Os alunos obtiveram valores mais elevados na dimensão *Postura intercultural* (4,13) e mais baixos nas dimensões *Incentivo parental* e *Incentivo da comunidade de origem* (2,72). A dimensão em que havia uma maior concordância dos alunos era a dimensão *Atitudes relativas aos falantes nativos* (Dp=0,44) e a com maior discordância *Ansiedade nas aulas* (Dp=0,89).

Tabela 4.12 – Estatísticas descritivas (estudo)

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
D 1 Interesse pelas línguas estrangeiras	2.00	5.00	4.23	0.65
D 2 Postura intercultural	1.00	5.00	4.09	0.75
D 3 Incentivo parental/da comunidade	1.00	5.00	2.98	0.83
D 4 Intensidade motivacional	2.00	5.00	3.54	0.55
D 5 Ansiedade nas aulas	1.00	5.00	2.95	1.01
D 6 Apreciação relativa ao professor nativo	1.17	5.00	3.61	0.65
D 7 Desejo de aprender português	1.80	5.00	4.02	0.62
D 8 Atitudes relativas à aprendizagem do português	1.43	5.00	3.69	0.69
D 9 Atitudes relativas aos falantes nativos	1.50	4.75	3.35	0.52
D 10 Atitudes relativas à cultura	1.33	4.67	3.12	0.57
D 11 Orientação integrativa	1.00	5.00	2.94	0.90
D 12 Ansiedade na interação com nativos	1.25	4.50	3.05	0.56
D 13 Orientação instrumental	1.40	5.00	3.81	0.65
D 14 Representação dos atributos (<i>future self</i>)	1.00	5.00	3.69	0.68
D 15 Atitudes relativas ao intercâmbio	2.00	4.64	3.52	0.46

Legenda: 1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo parcialmente; 3 – Não concordo/Nem discordo; 4 – Concordo parcialmente; 5 – Concordo totalmente

Gráfico 4.6 – Valores médios das dimensões (estudo)



Coeficientes de correlação de Pearson

Na tabela número 4.13, apresentamos os coeficientes de correlação de Pearson das dimensões em análise. Na sua generalidade, os coeficientes de correlação são significativos, positivos e moderados. As correlações mais elevadas ocorreram entre as dimensões D8 *Atitudes relativas à aprendizagem do português* e D4 *Intensidade motivacional* ($r = ,712, p \leq ,01$) e entre as dimensões D8 *Atitudes relativas à aprendizagem do português* e D7 *Desejo de aprender português* ($r = ,720, p \leq ,01$). Como os coeficientes são positivos, isso significa que quanto mais positiva é a atitude relativamente à aprendizagem do português, mais elevado é o desejo de aprender português, bem como a intensidade motivacional dos alunos, na aprendizagem da língua.

Tabela 4.13 – Correlações (estudo)

	Dimensões QMAP													
	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	D13	D14
D 2	.647**													
D 3	.083	.332**												
D 4	.495**	.516**	.258**											
D 5	-.136*	-.067	.096	-.305**										
D 6	.358**	.308**	.071	.426**	-.230**									
D 7	.568**	.500**	-.034	.543**	-.229**	.438**								
D 8	.553**	.506**	.077	.712**	-.361**	.572**	.720**							
D 9	.415**	.619**	.349**	.486**	-.027	.314**	.416**	.432**						
D 10	.381**	.463**	.217**	.440**	-.058	.268**	.489**	.432**	.578**					
D 11	.222**	.453**	.224**	.327**	.048	.154**	.194**	.249**	.526**	.446**				
D 12	-.190**	-.187**	-.002	-.400**	.529**	-.197**	-.157**	-.318**	-.186**	-.195**	-.164**			
D 13	.482**	.630**	.307**	.465**	-.044	.299**	.502**	.511**	.485**	.443**	.312**	-.095		
D 14	.464**	.607**	.348**	.612**	-.069	.301**	.441**	.515**	.546**	.533**	.430**	-.167**	.587**	
D 15	.361**	.479**	.235**	.570**	-.158**	.318**	.333**	.463**	.460**	.351**	.351**	-.326**	.437**	.425**

* $p \leq ,05$ ** $p \leq ,01$

4.4.1 Postura intercultural

Além dos dados mais significativos que acabámos de descrever, outros há que nos parecem dignos de análise. De facto, a dimensão relativa à D2 *Postura intercultural* apresenta, também, correlações significativas entre a D1 *Interesse pelas línguas estrangeiras* ($r = .647, p \leq ,01$), a D13 *Orientação instrumental* ($r = .630, p \leq ,01$), as D9 *Atitudes*

relativas aos falantes nativos ($r = .619, p \leq ,01$) e a D14 *Representação dos atributos (future self)* ($r = .607, p \leq ,01$).

Na verdade, estes resultados parecem validar as nossas opções, em termos de fundamentação teórica, ao considerar que o Modelo Socioeducacional de Gardner não seria, por si só, suficiente para discernir a realidade contextual do nosso objeto de estudo e que teria de ser adaptado, nomeadamente, compartimentando o motivo integrativo. Ainda assim, se atentarmos a essa mesma dimensão D11 *Orientação integrativa*, percebemos que o valor ($r = .453, p \leq ,01$) ainda permanece dúbio, já que, apesar de não ser significativamente alto, também não é negativo. Assim, no sentido de apurar se os nossos inquiridos demonstravam uma real intenção de integração na comunidade da língua de aprendizagem, fomos escrutinar os resultados e conseguimos averiguar que apenas 6.7% revelavam claramente esse desejo.

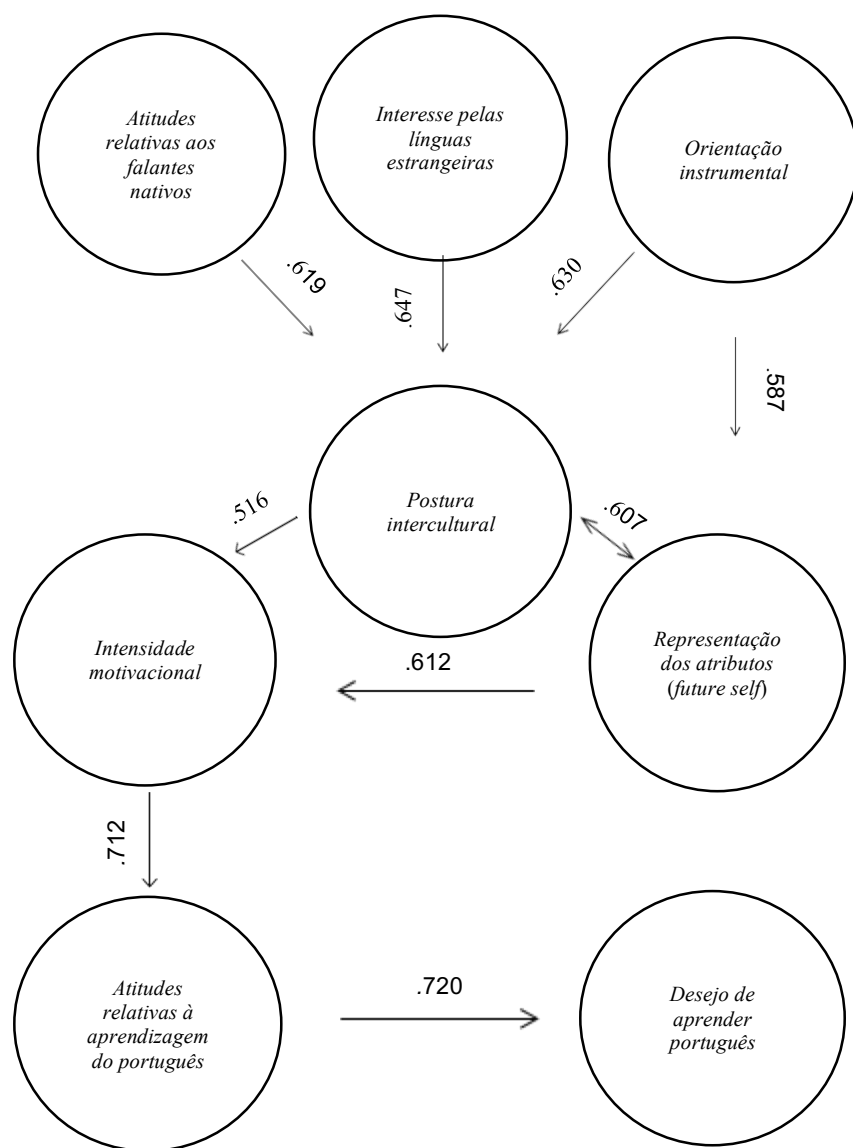
Um olhar mais atento aos dois itens que compõem esta dimensão e às respetivas percentagens, leva-nos a considerar que o item 71 *Queria tanto integrar-me no grupo de amigos locais que mudo/mudava a minha maneira de ser* poderá ter sido interpretado de várias formas. Por um lado, a integração pode ser encarada no sentido mais geral ou restrito do termo; o facto de querermos pertencer a um grupo de amigos estrangeiros não implica, necessariamente, que queiramos integrar a comunidade-alvo. Por outro, é possível integrar um grupo sem, para tal, termos de mudar a nossa maneira de ser. Por forma a validar o valor que quisemos atribuir a esta dimensão, i. e., limitá-la ao desejo de integrar a comunidade portuguesa, alteraríamos, em futuros trabalhos, o item 71 da seguinte forma: *Queria tanto integrar-me na comunidade local, no futuro, que tentei fazer amigos portugueses*.

Apesar dessa ressalva, continuamos a acreditar na validade desta dimensão, no seu sentido restrito, na medida em que nos permitiu verificar que a motivação dos inquiridos está mais próxima do que é preconizado por Dörnyei (2009a), Yashima (2000, 2009) ou, ainda, Audrey (2014), já que, à imagem do que acontece com o inglês, a aprendizagem do português possibilita o assumir de uma identidade mais virada para o Outro, que abre as portas para um mundo globalizado. Na mesma ordem de ideias, note-se que a *Postura internacional* está, também, fortemente correlacionada com o *Interesse pelas línguas estrangeiras* ($r = .647, p \leq ,01$), dado que confirma o que temos vindo a presenciar, nestes anos de ensino, no sentido em que os alunos iniciam frequentemente a aprendizagem de outras línguas, nomeadamente do francês, do espanhol ou, ainda, do japonês.

Em suma, e relativamente aos resultados destas correlações, tudo evidencia que os respondentes conseguem projetar uma clara imagem de um “future self”, integrado na comunidade internacional, e que usa o português como instrumento de trabalho.

Com base nestes resultados, concebemos o seguinte modelo:

Figura 4.1 – Modelo da motivação da amostra de aprendentes de português LNM



(nível de significância: $p \leq ,01$)

4.4.2 Representação dos atributos (*future self*)

Outro dado que também reforça a fundamentação teórica que sustenta esta investigação é o valor significativo registado na correlação entre a dimensão D4 *Intensidade motivacional* e a D14 *Representação dos atributos (future self)* ($r = .612, p \leq ,01$). Assim, tal como o modelo *L2 Motivational Self System* de Dörnyei atesta, e evidenciado nos estudos

contemplados, no ponto 2.2.4 do Capítulo 2, se o aluno conseguir constituir, na sua mente, uma imagem clara dos atributos que deseja possuir no futuro, i.e., da pessoa e/ou do profissional em que se deseja tornar e tiver consciência do caminho que lhe falta percorrer para atingir esse ideal, isso reverter-se-á numa força motivacional ímpar, que o ajudará a atingir os seus objetivos de aprendizagem na língua. Conclui-se, assim, que quanto mais forte for a representação dos atributos (*future self*), maior será a intensidade motivacional dos alunos.

Uma vez mais, pensamos que a decisão que tomámos ao subdividir o motivo integrativo quer do modelo de Gardner quer do de Dörnyei acabou por surtir os efeitos desejados, no sentido em que nos ajudou a apurar, de forma mais clara, o tipo de motivação que move o nosso público aprendente.

Muitos dos dados constantes da Tabela 4.14 das correlações, e que não foram aqui abordados, serão mais adiante retratados, conforme considerarmos mais oportuno.

Propromo-nos, de seguida, e à luz dos resultados que acabámos de apresentar, responder às perguntas que nortearam este trabalho. Para tal, iremos tentar confirmar ou descartar as hipóteses por nós delineadas, no início desta investigação, e as demais que se foram levantando, durante a análise que a estatística descritiva nos permitiu fazer.

4.4.3 Representações da cultura e dos seus falantes e seus impactos na motivação

A nossa primeira pergunta de pesquisa: *As representações da língua e cultura portuguesa e dos seus falantes que os aprendentes trazem antes de iniciar a aprendizagem e as que formam antes e depois do programa de intercâmbio interferem na motivação?* leva-nos a considerar os dados do Gráfico 4.4, onde pudemos observar que uma percentagem de 88.0% indica que apenas tomou contacto com a língua por volta dos 17 ou 18 anos, tendo sido também por esta idade que decidiu aprender português (93.8%).

Um exame mais aprofundado dos dados permitiu-nos apurar que os inquiridos que indicam ter tido um contacto prévio, são originários de Macau, o que nos leva a pressupor que são os que, normalmente, iniciam a sua escolaridade nas escolas luso-chinesas do território ou em escolas onde existe a possibilidade de iniciar a aprendizagem da língua portuguesa como língua estrangeira.

Como vimos nos resultados da Tabela 4.6, o primeiro contacto com a língua portuguesa foi feito através da escola para 82.6% dos inquiridos, via *internet* (13.7%) ou da televisão (12.3%).

Assim, e em conformidade com o apurado no Gráfico 4.5, se a primeira aproximação à língua ocorreu aos 17-18 anos, tudo indica que, para a grande maioria dos respondentes (82.1% do continente), aconteceu quando ingressaram no ensino superior, o que limita forçosamente as representações que este público traz ao iniciar a aprendizagem da língua, o que comprova o verificado ao longo dos nossos vários anos de ensino; os conhecimentos veiculados acerca de Portugal, nos programas das escolas secundárias chinesas, limitam-se, quase exclusivamente, a dados geográficos e às incontornáveis referências históricas, como é o caso da Época dos Descobrimentos Portugueses. Na verdade, quando inquiridos, nos primeiros dias de aulas do primeiro ano, poucos conhecem ou se lembram do nome da capital portuguesa, mas também poucos são os que não sabem quem foi Vasco da Gama.

Como o comprovam os resultados, a *internet* acaba por não ter grande impacto, na forma como estes jovens contactaram com o português, já que, como sabemos, a informação vem do interesse de quem a procura e não o contrário.

Em consequência do acima dito, percebemos que as representações que os alunos têm, quer da cultura portuguesa quer dos seus falantes, são sobretudo as que vão formando em sala de aula, já que, para a esmagadora maioria, esse é, quase exclusivamente, o espaço em que ocorre esse contacto.

Pelo exposto, pareceu-nos oportuno atentarmos aos resultados do item 101, a saber: *Antes de ir para Portugal, tinha uma opinião negativa de Portugal e dos portugueses*. Os dados revelaram que 61.3% discordam desta afirmação, sendo que 27.7% não expressam nenhuma opinião, relativamente à questão. Contudo, ao confrontar esses resultados aos apurados relativamente ao item 63: *Quanto melhor conheço os falantes nativos, mais eu gosto deles*, percebemos que a experiência de imersão linguística não contribuiu significativamente para reforçar, de forma positiva, a atitude relativamente aos portugueses, já que 40.8% responderam afirmativamente e 43.9% não manifestaram opinião acerca da questão. Ainda assim, uma percentagem mais acentuada, 56%, parece indicar que o conhecimento do Outro é profundamente estruturante para a identidade do indivíduo, daí: *Quanto mais conheço a cultura portuguesa, mais gosto da cultura chinesa*. (item 67); uma questão que tentaremos desenvolver mais à frente.

Seguindo o mesmo raciocínio, e no que respeita à cultura, procurámos averiguar se as representações que os alunos levavam, ao integrar o programa de mobilidade, diferiam da

realidade que encontraram no país. Ao item 103: *Agora percebo que o que sabia da cultura portuguesa, antes de ir para Portugal, é muito diferente da realidade*, responderam afirmativamente 44,5% dos inquiridos, número que nos parece bastante significativo e nos leva a questionar o motivo desse desfasamento.

Um dos fatores que julgamos constituir um fundamento plausível prende-se com a ideia de que quanto melhor o aluno for conhecendo a língua e a cultura portuguesa, mais se vai apercebendo da distância que o separa da sua própria realidade. Na verdade, a complexidade inerente à estrutura social e aos padrões comunicacionais chineses, que descrevemos no Capítulo 1, constituem, certamente, para o aprendente, uma barreira na compreensão de referências outras que não as suas, o que poderá também explicar que, tal como aconteceu com o item 63, um número significativo de inquiridos acabe por não ter uma opinião muito bem formada sobre o assunto (38.9% não concordam nem discordam). Note-se que este processo de identificação, comparação, adaptação e assimilação é bastante moroso, sendo que, no pior dos casos, nem chega a ocorrer.

Um segundo fator poderá estar relacionado com o contexto de origem dos respondentes, atendendo ao facto de ainda existirem enormes discrepâncias socioeconómicas entre o meio rural e o urbano, isso apesar dos esforços que o Governo Central da China tem vindo a envidar, nas últimas décadas, no sentido de colmatar esse fosso.

Um terceiro fator, encontrar-se-á, possivelmente, circunstanciado ao espaço formal de aprendizagem. Uma vez que, como pudemos observar, a maioria dos inquiridos inicia este novo percurso académico sem nada, ou quase nada, saber, quer da língua quer dos seus falantes, pareceu-nos oportuno apurar em que medida a origem do professor nativo influi na formação das representações dos aprendentes. Assim, por forma a responder à sub-pergunta por nós colocada no início deste capítulo: *Que fatores interferem nas representações?* começaremos por averiguar se a origem dos alunos tem ou não algum impacto relativamente a esta questão.

Hipótese 1 – A origem interfere nas representações que os alunos têm relativamente à forma de pensar dos portugueses, assim como nas representações que tinham de Portugal e dos portugueses antes do programa de mobilidade.

Encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela 4.14 – Origem (meio rural/pequena cidade/grande cidade)

	Aldeia/ meio rural		Vila/pequena cidade		Grande cidade		χ^2 KW
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	
A forma de pensar dos portugueses é muito diferente da minha	2.40	1.06	2.22	.96	2.20	.98	1.252
Antes de ir para Portugal, tinha uma opinião negativa de Portugal e dos portugueses	4.17	.85	3.67	1.07	3.77	1.06	6.540*

Relativamente ao item 101 “Antes de ir para Portugal, tinha uma opinião negativa de Portugal e dos portugueses”, χ^2 KW (2) = 6.540, $p = .038$, o teste de comparação múltipla indica-nos que as diferenças significativas se encontram entre os alunos provenientes de vilas e os de aldeias, sendo que os provenientes do meio rural concordam significativamente mais com a afirmação (4.17 vs. 3.67).

Conclusões relativas à Hipótese 1

Os resultados do cruzamento entre os dois itens relativos às representações de Portugal e dos seus falantes e a variável “origem” são bastante elucidativos, quanto à influência que o contexto socioeconómico, mas também sociocultural dos alunos tem na imagem que formam da língua e da comunidade-alvo. Devido a razões que iremos esclarecer mais adiante, são os inquiridos oriundos de meios mais pequenos que acabam por sentir, de forma mais contundente, as diferenças culturais que abordámos no Capítulo 1 deste trabalho.

No tocante ao espaço formal de aprendizagem, tentámos averiguar se as respostas relativas aos itens 101, *Antes de ir para Portugal, tinha uma opinião negativa de Portugal e dos portugueses*, e 103, *Agora percebo que o que sabia da cultura portuguesa, antes de ir para Portugal, é muito diferente da realidade*, variavam conforme a nacionalidade portuguesa ou brasileira do professor. O cruzamento de dados permitiu-nos fazer a seguinte leitura:

Hipótese 2 – O professor nativo interfere nas representações dos alunos quanto à cultura portuguesa e aos seus falantes.

Os resultados demonstram que as diferenças nas respostas às questões *Antes de ir para Portugal, tinha uma opinião negativa de Portugal e dos portugueses* e *Agora, percebo que o que sabia da cultura portuguesa, antes de ir para Portugal, é muito diferente da realidade* não diferem significativamente em função da nacionalidade do professor nativo.

Tabela 4.15 – Professor nativo

	Português		Brasileiro		Português e brasileiro		χ^2 KW
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	
Antes de ir para Portugal, tinha uma opinião negativa de Portugal e dos portugueses	3.73	1.14	3.50	1.21	3.68	1.08	2.414
Agora, percebo que o que sabia da cultura portuguesa, antes de ir para Portugal, é muito diferente da realidade	3.10	1.26	3.38	1.20	3.36	.88	4.223

Conclusões relativas à Hipótese 2

A observação destes dados aparenta ser inconclusiva, se atendermos aos argumentos, até à data cientificamente infundados, que defendem a primazia do ensino do português, no contexto chinês, por parte de ensinantes de uma ou de outra nacionalidade ou que, inclusivamente, apontam para os efeitos nefastos que uma aprendizagem feita em contacto com as duas variantes pode acarretar. Com intuito de aprofundar esta questão, pelo menos no que à motivação para a aprendizagem do português diz respeito, uma vez que é essa a delimitação do nosso objeto de estudo e que, como tal, não nos permite generalizar para outros aspetos da aprendizagem, considerámos oportuno formular uma segunda hipótese, desta vez mais abrangente, que contemplasse a mesma variável com as demais dimensões teóricas, a saber:

Hipótese 3 – O professor nativo influencia, significativamente, a motivação para a aprendizagem da língua portuguesa.

Encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela 4.16 – Motivação vs. professor nativo

	Português		Brasileiro		Português e Brasileiro		Sig.
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	
Interesse línguas estrangeiras	4.39	.62	4.33	.50	3.98	.70	5.641**
Postura intercultural	4.14	.71	4.25	.58	3.89	.86	2.633
Incentivo parental/da comunidade	2.58	.79	2.72	.73	3.23	.87	7.881***
Intensidade motivacional	3.69	.58	3.65	.54	3.42	.60	2.781
Ansiedade nas aulas	2.72	.83	2.47	.96	2.75	.94	1.047
Apreciação relativa ao professor nativo	3.69	.73	3.85	.69	3.50	.68	2.781
Desejo de aprender português	4.23	.53	4.14	.60	3.83	.66	5.021**
Atitudes relat. aprend. português	4.00	.67	4.03	.58	3.41	.74	11.792***
Atitudes relativas aos falantes nativos	3.39	.48	3.39	.42	3.30	.48	.578
Atitudes relativas à cultura	3.19	.48	3.20	.56	3.01	.55	1.801
Orientação integrativa	3.05	.92	3.12	.74	2.76	.92	2.142
Ansiedade na interação com nativos	2.96	.48	2.80	.60	3.08	.57	2.698
Orientação instrumental	3.81	.58	3.96	.70	3.54	.68	4.606*
Representação dos atributos (<i>future self</i>)	3.68	.69	3.80	.59	3.46	.74	2.897
Atitudes relativas ao intercâmbio	3.47	.48	3.70	.46	3.47	.46	2.809

* $p \leq ,05$ ** $p \leq ,01$ *** $p \leq ,001$

Interesse línguas estrangeiras, $t(2, 117) = 5.641$, $p = .005$, o teste de comparação múltipla *a posteriori* de Tukey indica-nos que as diferenças significativas se encontram entre os cursos com professor nativo português e brasileiro e os com professor nativo português ou brasileiro, obtendo estes últimos valores mais elevados nesta dimensão.

Incentivo parental/da comunidade, $t(2, 117) = 7.881$, $p = .001$, o teste de comparação múltipla *a posteriori* de Tukey indica-nos que as diferenças significativas se encontram entre os cursos com professor nativo português ou brasileiro e os com professor nativo português e brasileiro, obtendo estes últimos valores mais elevados nesta dimensão.

Desejo de aprender português, $t(2, 117) = 5.021$, $p = .008$, o teste de comparação múltipla *a posteriori* de Tukey indica-nos que as diferenças significativas se encontram entre os cursos com professor nativo português e brasileiro e os com professor nativo português, obtendo estes últimos valores mais elevados nesta dimensão.

Atitudes relativas à aprendizagem do português, $t(2, 117) = 11.792$, $p = .001$, o teste de comparação múltipla *a posteriori* de Tukey indica-nos que as diferenças significativas se

encontram entre os cursos com professor nativo português e brasileiro e os com professor nativo português ou brasileiro, obtendo estes últimos valores mais elevados nesta dimensão.

Orientação instrumental, $t(2, 117) = 4.606$, $p = .012$, o teste de comparação múltipla *a posteriori* de Tukey indica-nos que as diferenças significativas se encontram entre os cursos com professor nativo português e brasileiro e os com professor nativo brasileiro, obtendo estes últimos valores mais elevados nesta dimensão.

Conclusões relativas à Hipótese 3

Os resultados revelam, de facto, a pertinência desta nova hipótese. Pelo que pudemos observar existem diferenças significativas, maioritariamente, entre as situações em que existe um professor nativo de uma ou de outra nacionalidade e em que lecionam professores de ambas as nacionalidades. Tudo indica que um ensino administrado por professores brasileiros e portugueses, num mesmo curso de licenciatura, não surtirá tão bons resultados, no que respeita à motivação para a aprendizagem da língua dos nossos inquiridos. Um olhar mais atento permite inteirarmo-nos de que há uma maior ansiedade nas aulas e na interação com os falantes nativos, um menor desejo de aprender português, assim como atitudes menos positivas, em relação à aprendizagem da língua, à cultura, aos falantes e ao intercâmbio. Mais se acresce que a apreciação relativa ao professor nativo também não é tão positiva, o que poderá, eventualmente, explicar a razão pela qual o papel dos pais ou da comunidade aparece, aqui, reforçado. Muito embora estas nossas considerações não passem de especulação e devam ser aprofundadas com maior rigor científico, os resultados levam a pressupor que existe um certo desconforto por parte destes inquiridos que, equiparados a uma bola de pingue-pongue, saltitam de uma variante para a outra, de uma cultura para a outra e, talvez, de umas metodologias para as outras. Nestas circunstâncias, é natural que procurem apoio e orientação fora do espaço formal de aprendizagem.

Num segundo momento, se atentarmos às diferenças registadas nas médias, entre um professor português e um brasileiro, podemos verificar que, se por um lado se regista uma maior intensidade motivacional e um desejo mais forte de aprender português com o professor português (3.69 vs. 3.65 e 4.23 vs. 4.14, respetivamente), tal tendência não se verifica nas dimensões em que existe uma maior ênfase das relações interpessoais e de maior abertura para o Outro. Notaremos que o facto de os brasileiros serem considerados um povo extrovertido e comunicativo é comumente aceite um pouco por todo o mundo. Consequentemente, não constitui fator de surpresa observarmos que, no que à motivação diz

respeito, se denota, com o professor brasileiro, uma maior postura intercultural (4.25 vs. 4.14), uma melhor apreciação relativa ao professor nativo (3.85 vs. 3.69) e, a contrapor, uma menor ansiedade, quer nas aulas quer na interação com nativos (2.47 vs. 2.72 e 2.80 vs. 2.96, respetivamente). A nosso ver, são razões sobejamente suficientes para que esses inquiridos encarem, de forma mais positiva, o programa de mobilidade (3.70 vs. 4.47), ainda que o destino não seja o da origem do professor, o Brasil. Tudo leva a crer que, apesar disso, além de não terem formado representações negativas, nem da cultura portuguesa nem dos seus falantes, adquiriram uma boa capacidade comunicativa que os predispõe a uma maior interação com a comunidade-alvo.

Iremos, de seguida equacionar outra ordem de fatores, por forma a tentar responder à nossa segunda pergunta de pesquisa.

4.4.4 Outros fatores que interferem na motivação para a aprendizagem do português

Como referido, previamente, os dados da tabela 4.13, relativos aos coeficientes de correlação de Pearson das dimensões em análise, revelam que as correlações mais elevadas ocorreram entre as dimensões *Atitudes relativas à aprendizagem do português* e *Intensidade motivacional* ($r = ,712, p \leq ,01$) e entre as dimensões *Atitudes relativas à aprendizagem do português* e *Desejo de aprender português* ($r = ,720, p \leq ,01$). Relembramos que os coeficientes positivos levam a concluir que quanto mais positiva é a atitude relativamente à aprendizagem do português mais elevado é o desejo de aprender português, bem como a intensidade motivacional dos alunos na aprendizagem da língua, o que nos remete para a segunda pergunta de pesquisa e nos leva a equacionar que outros fatores, além dos que acabámos de observar, poderão influenciar a motivação dos inquiridos:

Que tipo de motivação tem o nosso público aprendente?

Sub-perguntas:

Que fatores individuais, sociais, culturais, contextuais condicionam ou estimulam o grau de motivação dos alunos?

Tendo por lógica o seguimento das três primeiras hipóteses, relacionadas com as representações relativas à cultura e aos falantes de português, decidimos continuar a

contemplar o contexto formal de aprendizagem, observando, desta vez, a variável respeitante à origem dos alunos por instituição de ensino.

Motivação vs. instituição de ensino

Hipótese 4 – A origem dos alunos por instituição de ensino (cursos mais antigos vs. cursos mais recentes na China continental, cursos mais antigos vs. cursos mais recentes em Macau) influencia, significativamente, a motivação para a aprendizagem da língua portuguesa.

Encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela 4.17 – Motivação vs. origem por instituição

	Cursos antigos na China continental		Cursos recentes na China continental		Cursos antigos em Macau		Cursos recentes em Macau		Sig.
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	
Interesse pelas línguas estrangeiras	4.38	.66	4.34	.56	3.82	.75	4.28	.74	5.012**
Postura intercultural	4.12	.80	4.21	.61	3.89	.92	4.11	.81	1.104
Incentivo parental/da comunidade	2.59	.80	2.91	.77	3.34	.89	3.22	.73	6.855***
Intensidade motivacional	3.56	.50	3.64	.59	3.36	.62	3.46	.54	1.948
Ansiedade nas aulas	2.57	.81	2.71	.98	2.75	.98	3.63	.98	12.390***
Apreciação relativa ao professor nativo	3.80	.69	3.77	.68	3.28	.59	3.54	.52	5.586***
Desejo de aprender português	4.28	.59	4.16	.59	3.69	.73	3.81	.67	7.475***
Atitudes relat. aprend. português	3.98	.68	3.94	.59	3.26	.77	3.61	.71	8.747***
Atitudes relativas aos falantes nativos	3.34	.65	3.38	.46	3.33	.53	3.32	.54	.136
Atitudes relativas à cultura	3.21	.49	3.22	.49	2.98	.53	3.08	.65	1.605
Orientação integrativa	2.88	.80	2.99	.88	2.75	.78	3.08	.87	1.132

Ansiedade na interação com nativos	3.09	.65	2.81	.51	3.06	.58	3.34	.50	8.048***
Orientação instrumental	3.82	.48	3.99	.59	3.47	.77	3.90	.64	4.915**
Representação dos atributos (<i>future self</i>)	3.65	.61	3.81	.57	3.39	.84	3.82	.73	3.214*
Atitudes relativas ao intercâmbio	3.43	.39	3.62	.47	3.54	.48	3.38	.53	2.537

* $p \leq ,05$ ** $p \leq ,01$ *** $p \leq ,001$

Interesse pelas línguas estrangeiras, $t(3, 167) = 5.012$, $p = .002$, o teste de comparação múltipla *a posteriori* de Tukey indica-nos que as diferenças significativas se encontram entre os cursos mais antigos de Macau e os restantes cursos, obtendo os primeiros valores mais baixos nesta dimensão.

Incentivo parental/da comunidade, $t(3, 167) = 6.855$, $p = .001$, o teste de comparação múltipla *a posteriori* de Tukey indica-nos que as diferenças significativas se encontram entre os cursos mais antigos da China continental e os cursos mais recentes de Macau ou os cursos mais antigos de Macau, obtendo os primeiros valores mais baixos nesta dimensão.

Ansiedade nas aulas, $t(3, 167) = 12.390$, $p = .001$, o teste de comparação múltipla *a posteriori* de Tukey indica-nos que as diferenças significativas se encontram entre os cursos mais recentes de Macau e os restantes, obtendo estes últimos valores mais elevados nesta dimensão.

Apreciação relativa ao professor nativo, $t(3, 167) = 5.586$, $p = .001$, o teste de comparação múltipla *a posteriori* de Tukey indica-nos que as diferenças significativas se encontram entre os cursos mais antigos de Macau e os cursos mais antigos da China continental, obtendo estes últimos valores mais elevados nesta dimensão.

Desejo de aprender português, $t(3, 167) = 7.475$, $p = .001$, o teste de comparação múltipla *a posteriori* de Tukey indica-nos que as diferenças significativas se encontram entre os cursos mais antigos de Macau e os cursos mais recentes da China continental e cursos mais antigos da China continental, obtendo estes últimos valores mais elevados nesta dimensão. A diferença entre Cursos recentes de Macau e cursos antigos China continental também é estatisticamente significativa.

Atitudes relativas à aprendizagem do português, $t(3, 167) = 8.747$, $p = .001$, o teste de comparação múltipla *a posteriori* de Tukey indica-nos que as diferenças significativas se encontram entre os cursos mais antigos de Macau e os cursos mais antigos da China

continental e os cursos mais recentes da China continental, obtendo estes últimos valores mais elevados nesta dimensão.

Ansiedade na interação com nativos, $t(3, 167) = 8.048$, $p = .001$, o teste de comparação múltipla *a posteriori* de Tukey indica-nos que as diferenças significativas se encontram entre os cursos mais recentes da China continental e os cursos mais recentes de Macau, obtendo estes últimos valores mais elevados nesta dimensão.

Orientação instrumental, $t(3, 167) = 4.915$, $p = .003$, o teste de comparação múltipla *a posteriori* de Tukey indica-nos que as diferenças significativas se encontram entre os cursos mais antigos de Macau e os cursos mais recentes de Macau e cursos mais recentes da China continental, obtendo estes últimos valores mais elevados nesta dimensão.

Representação dos atributos (*future self*), $t(3, 167) = 3.214$, $p = .024$, o teste de comparação múltipla *a posteriori* de Tukey indica-nos que as diferenças significativas se encontram entre os cursos mais antigos de Macau e os cursos mais recentes de Macau e cursos mais recentes da China continental, obtendo estes últimos valores mais elevados nesta dimensão.

Conclusões relativas à Hipótese 4

O primeiro aspeto que aqui queríamos abordar é de carácter metodológico, no sentido de esclarecer os critérios que subentendem a seleção dos seguintes quatro grupos como variável para esta hipótese:

China continental - *cursos mais antigos*: Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim, Universidade de Estudos Internacionais de Xangai e Universidade de Estudos Internacionais de Pequim.

China continental - *cursos mais recentes*: Universidade de Estudos Internacionais de Xi'an, Instituto de Línguas Estrangeiras Jilin Huaqiao e Universidade de Estudos Internacionais de Sichuan.

Macau - *cursos mais antigos*: Instituto Politécnico de Macau e Universidade de Macau.

Macau - *cursos mais recentes*: Universidade de Ciência e Tecnologia.

Como se poderá depreender, o primeiro critério, o da antiguidade, é factual, sendo que o segundo, o da escolha de entre as instituições existentes, deveu-se a critérios de representatividade estatística. Por conseguinte, não se justificou relevante incluir todas as universidades existentes, apenas se tentou encontrar um justo equilíbrio entre o número de inquiridos existentes em cada grupo.

Finalmente, e atendendo ao facto de formularmos, mais à frente, uma hipótese que visa comparar o contexto de Macau e o da China continental, iremos centrar as nossas comparações, essencialmente, entre os grupos de instituições de cada contexto, salvo casos pontuais que nos pareceram mais relevantes comparar.

Dados estes esclarecimentos, cabe-nos justificar a razão pela qual ponderámos colocar esta hipótese.

Como aludimos no ponto 2.7.3 do Capítulo 1, a história do ensino do PLNM, no contexto da China, registou várias fases de desenvolvimento, com particular ênfase para a última, equivalente à primeira década do presente século, em que se registou um número surpreendente de abertura de novos cursos de licenciatura. Em consequência desse fenómeno, muitas são as perguntas que se levantam, nomeadamente, a de saber se estes novos cursos reúnem as condições necessárias para garantir a qualidade do ensino que, aí, é administrado. A escassez de recursos humanos e de material de ensino tem sido frequentemente apontada por parte de colegas ensinantes de PLNM, nomeadamente, da China continental. Mais se acresce que, para além da escassez, se verifica que muitos desses jovens ensinantes se veem, sozinhos, a braços com assuntos que implicam uma responsabilidade acrescida, como é a de desenhar e implementar novos currículos, para não referir as dúvidas que assolam o dia-a-dia da prática pedagógica de qualquer professor e para o esclarecimento das quais se conta com a preciosa ajuda de colegas que se tem por perto.

Outro aspeto por nós considerado, prende-se com a fama que certos cursos de licenciatura foram angariando; facto muitas vezes associado aos seus anos de existência.

Deste modo, aliando um argumento ao outro, julgámos que a longevidade dos cursos poderia constituir uma variável interessante, por forma a averiguar se interferia na motivação dos nossos inquiridos.

Decerto que os resultados que mais ressaltam, no quadro geral da Tabela 4.18, são os referentes às instituições mais antigas da China continental, em particular, no tocante ao *Interesse pelas línguas estrangeiras* (M4.38), ao *Desejo de aprender português* (M4.28), às *Atitudes relativas à aprendizagem do português* (M3.98) e à *Apreciação relativa ao professor nativo* (M3.80), sendo estas as dimensões que registaram os valores mais elevados, comparativamente aos demais grupos. Acresce, ainda, o facto de terem sido essas mesmas a registarem o valor mais baixo relativamente ao *Incentivo parental/da comunidade* (M2.59) e à *Ansiedade nas aulas* (M2.57).

Contudo, se cingirmos as nossas comparações às instituições mais jovens do continente chinês, como explicámos, por forma a delimitar os contextos, podemos notar que

estas, em contrapartida, apresentam valores mais elevados em dimensões como: a *Postura intercultural* (M 4.21), a *Orientação instrumental* (M 3.99), a *Representação dos atributos (future self)* (M3.81), a *Intensidade motivacional* (M3.64), as *Atitudes relativas ao intercâmbio* (M3.62) e as *Atitudes relativas aos falantes nativos* (M3.38). Note-se que as últimas três dimensões apresentam os valores mais elevados do conjunto dos quatro grupos.

Se compararmos estes dois grupos do Continente, em termos de dimensões teóricas, parece-nos que, nas instituições com mais tradição no ensino do português, a motivação se enquadra mais no aspeto formal da aprendizagem da língua. Isso poderá estar relacionado com a experiência acumulada, em que, ao longo dos anos, os professores foram apurando metodologias ou encontrando estratégias de aprendizagem mais eficazes, fomentando nos seus alunos melhores hábitos de estudo, capazes de originar uma maior autoconfiança, o que, aliás, também poderá justificar uma menor intervenção parental ou da comunidade.

Em contrapartida, se atentarmos ao grupo das instituições mais jovens, constatamos que as dimensões que se destacam estão relacionadas com as capacidades de interação. Embora essas afirmações careçam de sustentação científica, e que teremos de averiguar em futuros trabalhos, poderíamos avançar que o dinamismo próprio de indivíduos mais jovens parece estar aqui retratado. Nesta mesma lógica, poder-se-ia entender que o facto de serem jovens professores bilingues, proficientes em português, a ensinar a língua (à parte dos professores nativos) ajudaria o aluno a visualizar e encurtar a distância entre o seu “eu atual” e o seu “eu ideal”.

Um olhar atento aos resultados relativos aos dois grupos de Macau demonstra que é também na instituição com o curso mais recente que se regista um valor mais elevado na dimensão *Representação dos atributos (future self)* (3.82 vs. 3.39), aliás, de forma mais acentuada do que no Continente. Mas não só, pois à exceção da *Ansiedade nas aulas*, onde se registou um valor significativamente mais baixo nas instituições mais antigas (2.75 vs. 3.63), quase todos os valores das restantes dimensões revelam uma maior relevância, no que respeita à motivação para a aprendizagem do português.

Embora se vá retomar e aprofundar alguns aspetos, mais adiante, na Hipótese 7, onde compararemos os contextos da China continental e o de Macau, somos de opinião que haveria o maior proveito em levar avante um estudo mais minucioso sobre o teor destas considerações.

Motivação vs. ano de frequência

Hipótese 5 – Os alunos do 4º ano obtêm valores significativamente diferentes dos alunos do 3º ano na motivação para a aprendizagem da língua portuguesa.

Encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela 4.18 – Motivação vs. ano de frequência

	3º ano		4º ano		t
	M	Dp	M	Dp	
Interesse pelas línguas estrangeiras	4.24	.68	4.23	.63	.048
Postura intercultural	3.99	.83	4.20	.65	-2.576*
Incentivo parental/da comunidade	2.90	.84	3.09	.82	-2.172*
Intensidade motivacional	3.52	.57	3.57	.54	-.910
Ansiedade nas aulas	2.86	.96	3.06	1.06	-1.855
Apreciação relativa ao professor nativo	3.53	.68	3.70	.62	-2.476*
Desejo de aprender português	4.02	.67	4.03	.57	-.266
Atitudes relativas à aprendizagem do português	3.69	.68	3.70	.71	-.045
Atitudes relativas aos falantes nativos	3.26	.56	3.46	.46	-3.659***
Atitudes relativas à cultura	3.05	.61	3.21	.52	-2.691**
Orientação integrativa	2.77	.92	3.12	.85	-3.715***
Ansiedade na interação com nativos	3.08	.56	3.03	.58	.812
Orientação instrumental	3.80	.70	3.84	.60	-.607
Representação dos atributos (<i>future self</i>)	3.61	.71	3.79	.63	-2.506*
Atitudes relativas ao intercâmbio	3.50	.44	3.55	.49	-.973

* $p \leq ,05$ ** $p \leq ,01$ *** $p \leq ,001$

Postura intercultural, $t(345.314) = -2.576$, $p = .010$, os alunos do 4º ano obtêm valores significativamente mais elevados nesta dimensão (4.20 vs. 3.99).

Incentivo parental/da comunidade, $t(355) = -2.172$, $p = .031$, os alunos do 4º ano obtêm valores significativamente mais elevados nesta dimensão (3.09 vs. 2.90).

Apreciação relativa ao professor nativo, $t(355) = -2.476$, $p = .014$, os alunos do 4º ano obtêm valores significativamente mais elevados nesta dimensão (3.70 vs. 3.53).

Atitudes relativas aos falantes nativos, $t(355) = -3.659$, $p = .001$, os alunos do 4º ano obtêm valores significativamente mais elevados nesta dimensão (3.46 vs. 3.26).

Atitudes relativas à cultura, $t(352.200) = -2.691$, $p = .007$, os alunos do 4º ano obtêm valores significativamente mais elevados nesta dimensão (3.21 vs. 3.05).

Orientação integrativa, $t(355) = -3.715$, $p = .001$, os alunos do 4º ano obtêm valores significativamente mais elevados nesta dimensão (3.12 vs. 2.77).

Representação dos atributos (future self), $t(355) = -2.506$, $p = .013$, os alunos do 4º ano obtêm valores significativamente mais elevados nesta dimensão (3.79 vs. 3.61).

Conclusões relativas à Hipótese 5

A análise dos valores da Tabela 4.16 revela, de forma inequívoca, que a motivação dos alunos, quer do terceiro ano quer do quarto, está fortemente centrada no interesse pelas línguas estrangeiras e por uma postura intercultural. Contudo, é de salientar que se para a primeira dimensão teórica o valor das médias é quase idêntico, (4.24 vs. 4.23, respetivamente), este aumenta significativamente para a dimensão relativa à postura intercultural do 3º para o 4º ano (3.99 vs. 4.20).

Esse resultado leva-nos a considerar, também, os outros que apontam para a mesma tendência, o que parece reforçar a ideia de que, com a progressão na aprendizagem e um conhecimento mais aprofundado da língua e da cultura, o aluno aparenta ter uma maior motivação, revelando valores mais altos em todas as dimensões, à exceção da ansiedade na interação com nativos que diminui, o que nos parece coerente, se considerarmos a lógica inerente ao processo de ensino/aprendizagem aos contextos de aprendizagem pelos quais passa este nosso público. Relembremos que o 4º ano sucede a um período de imersão linguística que possibilitou um contacto próximo com a cultura e os falantes nativos. Um melhor conhecimento tende a reduzir a ansiedade na interação com os nativos, em geral, e com o professor nativo, em particular, assim como a reforçar as atitudes positivas, quer em relação à cultura quer aos seus falantes. Constate-se que estes resultados vão ao encontro daqueles apurados por Grosso e Moutinho (2013) ao comprovarem que as atitudes dos aprendentes chineses da Universidade de Macau, em relação à aprendizagem do português, também evoluíam, favoravelmente, com o decorrer do tempo.

Se como acabámos de observar, a ansiedade relativa à interação com os nativos diminui, as atitudes relativas à cultura e aos falantes nativos aumentam, assim como também aumenta a apreciação relativa ao professor nativo. Então, como explicar que a ansiedade nas aulas passa de M2.86 no 3º ano para M3.06 no 4º? A nosso ver, esse facto poder-se-á explicar à luz de um dos nossos modelos teóricos. O facto de os alunos estarem no 4º ano, equivalente à fase final da sua aprendizagem, aproxima-os dos objetivos que se propuseram atingir, daí os valores relativos às dimensões relativas à *Orientação instrumental* e à *Representação dos*

atributos (future self) também se revelarem mais elevados, nesta fase da aprendizagem. Na mesma ordem de ideia, e tendo em conta o modelo de Dörnyei, se a motivação é originada na tentativa de reduzir o fosso entre o atual “self” e o futuro “self”, não é de admirar que alguns alunos sintam ansiedade ao depararem-se com a realidade de que existe uma discrepância entre essas duas imagens.

Por sua vez, o incentivo parental e/ou da comunidade também aparenta ganhar algum relevo, já que, com a graduação à porta e as incertezas do mercado de trabalho, a pressão vai aumentando.

Motivação vs. género

Hipótese 6 – O género dos alunos influencia, significativamente, a motivação para a aprendizagem da língua portuguesa.

Encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela 4.19 – Motivação vs. género

	Feminino		Masculino		t
	M	Dp	M	Dp	
Interesse pelas línguas estrangeiras	4.25	.66	4.19	.63	-.756
Postura intercultural	4.08	.75	4.12	.75	.323
Incentivo parental/da comunidade	3.05	.81	2.77	.91	-2.653**
Intensidade motivacional	3.53	.56	3.62	.54	1.282
Ansiedade nas aulas	3.00	1.02	2.81	1.01	-1.519
Apreciação relativa ao professor nativo	3.61	.66	3.64	.64	.362
Desejo de aprender português	4.04	.63	3.97	.59	-.874
Atitudes relativas à aprendizagem do português	3.68	.71	3.74	.66	.709
Atitudes relativas aos falantes nativos	3.36	.52	3.34	.55	-.312
Atitudes relativas à cultura	3.14	.58	3.10	.54	-.515
Orientação integrativa	2.90	.89	3.08	.94	1.578
Ansiedade na interação com nativos	3.09	.56	2.93	.57	-2.249*
Orientação instrumental	3.80	.67	3.88	.60	.908
Representação dos atributos (<i>future self</i>)	3.69	.68	3.72	.67	.379
Atitudes relativas ao intercâmbio	3.51	.46	3.57	.48	1.192

* $p \leq ,05$ ** $p \leq ,01$ *** $p \leq ,001$

Incentivo parental/da comunidade, $t(355) = -2.653$, $p = .008$, os alunos do género feminino obtêm valores significativamente mais elevados nesta dimensão (3.05 vs. 2.77).

Ansiedade na interação com nativos, $t(355) = -2.249$, $p = .025$, os alunos do género feminino obtêm valores significativamente mais elevados nesta dimensão (3.09 vs. 2.93).

Conclusões relativas à Hipótese 6

Como podemos observar, e no que à motivação, em geral, diz respeito, não se registam diferenças significativas no tocante ao género dos alunos, contrariamente ao que tinham evidenciado grande parte dos estudos que apresentámos no ponto 2.2.4 do Capítulo 2 (Gao et al., 2007; Liu, 2007, 2009; Yang et al., 2010). Ainda assim, o valor mais elevado na dimensão relativa ao *Incentivo parental/da comunidade* e à *Ansiedade* ressentida, quer na *Interação com nativos* quer *nas aulas*, registado nos inquiridos de sexo feminino, leva-nos a considerar as possíveis causas que originam esta situação.

Com efeito, as considerações que tecemos no primeiro capítulo, relativamente às várias facetas da cultura chinesa, nomeadamente, à importância atribuída a hierarquia, à família, às redes sociais e à imperiosa necessidade de estabelecer relações harmoniosas poderão explicar, em parte, a significância do seu valor, aos olhos do nosso público feminino. Os dados parecem comprovar que as raparigas valorizam mais a opinião ou o encorajamento dos pais e da comunidade, em geral. Na verdade, por mais que a sociedade chinesa tenha evoluído, as expectativas relativamente ao papel de cada um, na complexa rede social, parecem continuar a assentar nos mesmos princípios confucionistas. “Chinese women have withstood incredible pressures to conform to the ideals and norms established by the Chinese state. (...) Throughout the tumultuous twentieth century, the family is still the basic unit of Chinese society and women are still expected to be wives and mothers” (Abraham, 2015). Assim, no geral, o papel atribuído pela sociedade a uma jovem mulher continua ancorado a valores tradicionais, em torno da família. A esse respeito, Sun (2013) advoga que, até, no micro contexto de Hong Kong, onde aparentemente não se regista discriminação relativa ao género, no que ao mercado de trabalho diz respeito, se pode verificar que as mulheres tendem a escolher empregos com condições laborais mais flexíveis, por forma a atender às necessidades da família: “Such behavior is consistent with a patriarchal and Confucian culture in which women are expected to give higher priority to their families” (p. 146).

No nosso entender, essa prioridade pode estar patente nos resultados da Tabela 4.17, se considerarmos o facto de os valores das médias da *Orientação integrativa* serem mais baixos que os dos rapazes (2.90 vs. 3.08), sendo que o mesmo acontece com os da *Orientação instrumental* (3.80 vs. 3.88) e os da *Representação dos atributos (future self)*

(3.69 vs. 3.72). Tais resultados podem evidenciar que as raparigas se sentem mais arraigadas ao que os pais e a sociedade esperam delas, preterindo, com frequência, boas oportunidades de emprego no estrangeiro ou em cidades mais afastadas, com intuito de ficar junto da família. Como aponta Sun (op. cit.), se por um lado o desenvolvimento económico trouxe às mulheres a autonomia financeira e a modernização inculcou nelas o desejo de independência, por outro, continuam ligadas ao papel tradicional prescrito pelos preceitos de Confúcio, que evidenciam a obediência e respeito pelos mais velhos e o sacrifício e devoção à família.

O que Sun (2013) adianta parece-nos de extrema pertinência e poderá explicar a diferença de valores entre os sujeitos femininos e masculinos do nosso estudo, no tocante à dimensão *Representação dos atributos (future self)*: “The emerging female role orientation therefore, resolves around the concept of self-identity, and treads a delicate line between old and new, the traditional and the modern, and independent and interdependent construals of the self” (p.151).

Motivação vs. origem (Macau vs. China continental)

Hipótese 7 – A origem dos alunos (Macau vs. China continental) influencia, significativamente, a motivação para a aprendizagem da língua portuguesa.

Encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela 4.20 – Motivação vs. origem (Macau/Continente)

	Macau		Continente		t
	M	Dp	M	Dp	
Interesse pelas línguas estrangeiras	4.17	.71	4.25	.64	-.868
Postura intercultural	4.06	.71	4.10	.76	-.389
Incentivo parental/da comunidade	3.07	.84	2.97	.84	.896
Intensidade motivacional	3.48	.53	3.56	.56	-.969
Ansiedade nas aulas	3.49	1.06	2.84	.97	4.784***
Apreciação relativa ao professor nativo	3.43	.63	3.66	.65	-2.467*
Desejo de aprender português	3.84	.66	4.06	.61	-2.574**
Atitudes relativas à aprendizagem do português	3.53	.65	3.73	.70	-2.080*
Atitudes relativas aos falantes nativos	3.35	.48	3.36	.53	-.026
Atitudes relativas à cultura	3.27	.62	3.10	.56	2.192*
Orientação integrativa	3.16	.91	2.89	.90	2.114*
Ansiedade na interação com nativos	3.20	.54	3.02	.57	2.326*
Orientação instrumental	3.84	.66	3.81	.65	.280

Representação dos atributos (<i>future self</i>)	3.81	.71	3.67	.67	1.548
Atitudes relativas ao intercâmbio	3.38	.52	3.55	.44	-2.754**

* $p \leq ,05$ ** $p \leq ,01$ *** $p \leq ,001$

Ansiedade nas aulas, $t(355) = 4.784$, $p = .001$, os alunos de Macau obtêm valores significativamente mais elevados nesta dimensão (3.49 vs. 2.84).

Apreciação relativa ao professor nativo, $t(355) = -2.467$, $p = .014$, os alunos de Macau obtêm valores significativamente mais baixos nesta dimensão (3.43 vs. 3.66).

Desejo de aprender português, $t(355) = -2.574$, $p = .010$, os alunos de Macau obtêm valores significativamente mais baixos nesta dimensão (3.84 vs. 4.06).

Atitudes relativas à aprendizagem do português, $t(355) = -2.080$, $p = .038$, os alunos de Macau obtêm valores significativamente mais baixos nesta dimensão (3.53 vs. 3.73).

Atitudes relativas à cultura, $t(355) = 2.192$, $p = .029$, os alunos de Macau obtêm valores significativamente mais elevados nesta dimensão (3.27 vs. 3.10).

Orientação integrativa, $t(355) = 2.114$, $p = .035$, os alunos de Macau obtêm valores significativamente mais elevados nesta dimensão (3.16 vs. 2.89).

Ansiedade na interação com nativos, $t(355) = 2.326$, $p = .021$, os alunos de Macau obtêm valores significativamente mais elevados nesta dimensão (3.20 vs. 3.02).

Atitudes relativas ao intercâmbio, $t(355) = -2.754$, $p = .006$, os alunos de Macau obtêm valores significativamente mais baixos nesta dimensão (3.38 vs. 3.55).

Conclusões relativas à Hipótese 7

Os valores das médias, evidenciados na Tabela 4.18, comprovam, indubitavelmente, que existem diferenças, no que respeita à motivação entre os alunos de Macau e os da China continental. Na verdade, um olhar atento aos resultados coloca a tónica nos valores que diferenciam os dois grupos no respeitante à *Orientação integrativa*, que aparenta ser mais elevada para os alunos da Região Administrativa Especial, mas que, contraditoriamente, apresentam menor pontuação nas *Atitudes relativas ao intercâmbio*, revelando, ainda, uma maior *Ansiedade na interação com nativos* (3.20 vs. 3.02).

Note-se que a convivência (ativa ou passiva) com a comunidade portuguesa do território em nada parece ter contribuído para contrariar essa tendência. Mais se acresce que, tal como por nós comprovado, anteriormente, o facto de alguns alunos já terem tido aulas de português no decorrer da escolaridade obrigatória, em nada parece diminuir a ansiedade

ressentida nas aulas nem parece contribuir para uma apreciação mais positiva relativamente ao professor nativo, quando comparados com os colegas do continente (3.43 vs. 3.66). Estudos anteriormente levados a cabo com alunos de Macau (nomeadamente, Grosso, 1997, 2007; Godinho, 2006; Pacheco, 2009; Grosso e Moutinho, 2013, Mourato, 2014) poderão elucidar sobre as razões subjacentes para tais resultados.

Nesse sentido, a investigação desenvolvida por Pacheco (2009) conduz a autora a concluir que “É inegável que, de fato, houve **coexistência** entre chineses e portugueses, entendido também este uso do prefixo como a de existência de vidas paralelas” (p.58, ênfase da autora). Conforme explica, a coexistência pacífica, mencionada por um dos sujeitos entrevistados, “pode ser explicada pelos sólidos princípios e valores morais que pautam a conduta moral dos chineses, que saltam aos olhos, nas relações interpessoais” (p. 59). Embora esta afirmação seja esclarecedora, mais elucidativos são os excertos dos discursos proferidos por alguns dos sujeitos entrevistados por Pacheco, no sentido de poderem explicar a ansiedade sentida pelos alunos de Macau:

SD 7: [M]acau sempre foi considerada como terra de harmonia... **essa harmonia é muito superficial porque por trás, porque no fundo dessa harmonia nunca houve interação de propósitos**”. (Entrevistado 5; ênfase nossa)

SD 8: Eu penso que a maioria portuguesa continua a sentir-se demasiadamente português porque continuam a ir a restaurantes portugueses, a comer comida portuguesa, visitam-se uns aos outros e portanto **vivem num gueto**. Vivem completamente separadamente separados [...] fala-se muito em intercâmbio cultural. **Eu não falaria em coexistência cultural, mas em coexistência pacífica**. Não tem.. repara... Nós vamos a um templo chinês não há referência ao Cristianismo. Vamos a uma igreja cristã, não está lá nada chinês. [...] Portanto não houve grande, não houve grande interpenetração cultural [...] **Havia uma certa segregação** (...). (pp. 58-59; ênfase nossa)

Essa dicotomia: proximidade física vs. afastamento inter-relacional, que perdurou durante séculos, entre as comunidades chinesa e portuguesa pode explicar o interesse e curiosidade pela cultura lusa, mas, também, a ansiedade no contacto com os falantes nativos. Contudo, ressalva-se que as limitações do nosso estudo não nos permitem apurar com maior rigor esta afirmação.

Conforme pudemos observar, o contexto sociocultural ímpar de Macau aparenta ter um impacto nestes aprendentes e isso poderá explicar a razão pela qual estes manifestam atitudes de maior proximidade, relativamente à cultura portuguesa, o que, como podemos constatar, não se reverte, necessariamente, numa força motivadora acrescida, no que se refere à aprendizagem do português. Relembramos que, segundo Gao et al. (2007), a idade com que os jovens iniciam a aprendizagem da LE influi na forma como se manifestam as novas facetas identitárias do indivíduo. Consoante comprovaram, o facto de a aprendizagem se iniciar no período da adolescência perturba a formação da identidade, prejudicando a motivação, situação que poderá ter ocorrido com estes alunos. Ainda assim, a forte identificação à cultura, que os resultados permitiram registar, estará, a nosso ver, relacionada com o desejo acentuado de demarcar uma identidade cultural outra dos demais concidadãos do grande continente chinês, como observado num estudo levado a cabo, junto de estudantes de Macau (Fernandes, 2007). Assim, podemos concluir que é possível aproximar-se de uma cultura, nas suas mais diversas manifestações, e até mesmo apropriar-se dela, sem necessariamente haver uma identificação com os seus falantes nativos.

O que nos parece digno de registo e, novamente, quando comparados com os dos alunos do continente, são os resultados relativos às seguintes dimensões: *Incentivo parental/da comunidade*, *Orientação instrumental* e, sobretudo, *Representação dos atributos (future self)*, que nos levam a considerar, primeiramente, as condições contextuais do mercado de laboral da RAEM e, em particular, as saídas profissionais para os recém-licenciados. Tal como já apontava Grosso (1997/2007), a potencial empregabilidade e promoção nos quadros da Função Pública de Macau apresentava-se forte e mantém-se, nos dias de hoje, tendo em conta que, até 2049, o artigo 9º da Lei Básica da Região Administrativa Especial de Macau (RAEM) confere à língua portuguesa o estatuto de língua oficial - *Além da língua chinesa, pode usar-se também a língua portuguesa nos órgãos executivo, legislativo e judiciais da Região Administrativa Especial de Macau, sendo também o português língua oficial*. Na mesma linha de pensamento, enquadra-se o artigo 6º do Código do Procedimento Administrativo de Macau que estatui - *As línguas oficiais de Macau serão utilizadas pelos órgãos da Administração Pública, no exercício da sua actividade*. Cientes desta realidade e dos benefícios práticos (a obtenção de um emprego estável e bem remunerado), que o domínio do português poderá acarretar, muitos são os incentivos dos pais e da comunidade, no sentido de iniciar a aprendizagem do português, para que esta língua se reverta num instrumento de trabalho. Alguns estudos relacionados com a aprendizagem do português LNM por alunos chineses do Instituto Politécnico de Macau corroboram essa

orientação instrumental. Por exemplo, Mourato (2014) afirma que “[u]ma percentagem também significativa relaciona-se com motivos profissionais: 26% diz querer ser tradutor e 21% diz que ambiciona uma promoção profissional” (pp. 74-75). Por sua vez, o que Escalreira (2013) refere, relativamente ao mercado de trabalho, legitima essa mesma orientação instrumental, já que afirma existir uma carência de profissionais: “[a]té há poucos anos, uma das principais dificuldades prendia-se com a captação de candidatos, factor que se reflecte no mercado de trabalho, onde a procura de tradutores excede a oferta” (p. 1117). A um nível mais geral, a autora regista o seguinte: “A nível do mercado de trabalho da tradução, este foi-se desenvolvendo e ganhando maior amplitude, devido ao forte incremento das relações comerciais entre a China e os Países de Língua Portuguesa e à afirmação de Macau como “Plataforma de Cooperação” entre a China e o mundo lusófono” (p. 1117).

Em conformidade com estes resultados, julgamos fazer sentido o facto de o valor respeitante à dimensão *Representação dos atributos (future self)* ser mais elevado para os alunos de Macau do que para os do continente. Por forma a sustentar esta afirmação, fomos averiguar os resultados relativos ao item 23 *Estudo português porque conheço alguém que usa essa língua como instrumento de trabalho e gosta do que faz. Também quero ter uma vida profissional assim no futuro*. Os dados permitiram-nos apurar que tinham sido, maioritariamente, os alunos da RAEM a formarem o conjunto dos 21.5% dos inquiridos que tinham respondido afirmativamente. Assim se entende que, contrariamente ao que sucede com os alunos com uma realidade mais distante da sua potencial futura situação profissional, o contexto de Macau facilita a visualização do “future self”, o que deverá contribuir favoravelmente para a aprendizagem do português. Ainda assim, o facto de este grupo de alunos constituir uma percentagem bastante reduzida, o argumento carece de sustentabilidade e requer um estudo mais aprofundado.

Outra questão que quisemos apurar, por forma a consolidar ou descartar a validade de uma opinião formada, há muito, pelos colegas docentes de PLNM, foi a de perceber se existia, deveras, uma abordagem diferente entre os alunos da China continental e os de Macau, na forma como estes imergiam na comunidade local, em Portugal.

Hipótese 8 – A origem dos alunos (Macau vs. Continente) interfere na forma como se motivam para contactar com a comunidade local.

Tabela 4.21 – Origem dos alunos e o grupo

	Macau		Continente		MU
	M	Dp	M	Dp	
Sinto-me/sentia-me mais seguro quando saía com os meus colegas/amigos chineses	3.66	.85	3.56	1.08	-0.395

Contrariamente à opinião formada de quem acompanha os alunos de mais perto, em ambiente de imersão, no sentido de haver uma tendência para que os alunos de Macau se sintam mais motivados em sair em grupo, os resultados não confirmam esta hipótese. Desta forma, a diferença em relação ao item 97 *Sinto-me/sentia-me mais seguro quando saía com os meus colegas/amigos chineses* não difere, significativamente, em função da origem dos alunos.

É de realçar, contudo, que essa tendência existe, de facto, para a generalidade dos inquiridos, já que apenas 15.4% discordava dessa afirmação e que somente 47.8% declaravam preferir sair sozinhos, por forma a poderem ter mais oportunidades de interagir com os falantes nativos, percentagem que, realmente, fica aquém das nossas expectativas, dada a significância deste comportamento, no desenvolvimento das capacidades comunicativas, na língua de aprendizagem. Como aludimos, no ponto 2.3 do Capítulo 1, o forte sentimento de pertença ao grupo, característico das sociedades coletivistas (Hofstede, 2010), parece vir, aqui, à tona, tornando-se mais perceptível em momentos de maior ansiedade e desconforto, como serão os de possíveis contactos com a comunidade local. Nesses momentos, os laços de amizade e companheirismo criados com os colegas constituem relações sociais estáveis que ajudam a gerir a ansiedade. Sobre o assunto, Hwang (1987) explica: “It can render an individual’s feelings of affection, warmth, safety, and attachment. This kind of tie occurs mostly among members of such primary groups as family, close friends, and other congenial groups” (p. 949).

Tendo em conta a dimensão da China e partindo da premissa que o meio sociocultural de onde os inquiridos são originários interfere fortemente no género e grau de motivação para a aprendizagem da LE, como acabámos de ver em relação ao contexto de Macau, pareceu-nos oportuno considerar os aspetos que se seguem.

Motivação vs. origem (aldeia, vila, grande cidade)

Hipótese 9 – A origem dos alunos (aldeia, vila, grande cidade) influencia, significativamente, a motivação para a aprendizagem da língua portuguesa.

Encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela 4.22 – Motivação vs. origem (meio rural/pequena cidade/grande cidade)

	Aldeia/meio rural		Vila/pequena cidade		Grande cidade		F
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	
Interesse pelas línguas estrangeiras	4.24	.58	4.16	.70	4.33	.60	2.696
Postura intercultural	3.99	.74	4.03	.76	4.20	.73	2.303
Incentivo parental/da comunidade	2.45	.82	2.91	.80	3.23	.81	15.264***
Intensidade motivacional	3.44	.55	3.49	.56	3.64	.54	3.520*
Ansiedade nas aulas	3.24	1.10	3.01	.96	2.82	1.05	3.022*
Apreciação relativa ao professor nativo	3.51	.59	3.60	.65	3.67	.68	.882
Desejo de aprender português	4.15	.49	4.00	.65	4.02	.61	.931
Atitudes relativas à aprendizagem do português	3.68	.64	3.65	.69	3.75	.71	.875
Atitudes relativas aos falantes nativos	3.37	.48	3.30	.53	3.42	.52	2.159
Atitudes relativas à cultura	3.15	.61	3.10	.57	3.15	.56	.353
Orientação integrativa	2.96	.90	2.98	.91	2.88	.90	.520
Ansiedade na interação com nativos	3.08	.58	3.08	.58	3.00	.54	.820
Orientação instrumental	3.81	.73	3.78	.64	3.87	.64	.851
Representação dos atributos (<i>future self</i>)	3.64	.55	3.68	.67	3.72	.73	.278
Atitudes relativas ao intercâmbio	3.42	.41	3.50	.48	3.57	.45	1.920

* $p \leq .05$ ** $p \leq .01$ *** $p \leq .001$

Incentivo parental/da comunidade, $t(2, 354) = 15.264$, $p = .001$, o teste de comparação múltipla *a posteriori* de Tukey indica-nos que as diferenças são todas estatisticamente significativas obtendo os alunos com origem em grandes cidades valores mais elevados nesta dimensão (3.23) e os alunos oriundos de aldeias valores mais baixos (2.45).

Intensidade motivacional, $t(2, 354) = 3.520$, $p = .031$, o teste de comparação múltipla *a posteriori* de Tukey indica-nos que as diferenças significativas se encontram entre os alunos com origem em grandes cidades e os alunos oriundos de vilas, obtendo estes valores mais altos nesta dimensão (3.64 vs. 3.49).

Ansiedade nas aulas, $t(2, 354) = 3.022$, $p = .050$, o teste de comparação múltipla *a posteriori* de Tukey indica-nos que as diferenças significativas se encontram entre os alunos com origem em aldeias e os alunos oriundos de grandes cidades, obtendo estes valores mais elevados nesta dimensão (3.24 vs. 2.82).

Conclusões relativas à Hipótese 9

Para uma confirmação da valia relativa destes dados, o teste de comparação múltipla *a posteriori* de Tukey permitiu-nos verificar que existem, de facto, diferenças significativas na natureza da motivação, mais especificamente, entre alunos provenientes do meio rural e das grandes cidades. É na dimensão referente ao *Incentivo parental/da comunidade* que se registou a maior discrepância, comprovando a fraca influência exercida pelos pais e/ou pela comunidade na motivação destes inquiridos na aprendizagem do português, o que parece contrariar os resultados dos estudos que apresentámos, no Capítulo 2 (Gao, 2004; Chen et al. 2005 e Magid, 2011), pelo que tentaremos, mais adiante, refinar o teor desta dimensão, colocando uma nova hipótese.

Relembramos, contudo, o que a Rádio Internacional da China (CRI), emissora estatal, fundada a 3 de dezembro de 1941, e que transmite a sua programação para todo o mundo em 61 idiomas, referia numa peça intitulada “Os chineses falam português”, que foi para o ar a 19/09/2011: “Num passado não tão distante, o português era visto como uma língua exótica, minoritária se comparada ao inglês, francês ou alemão, realidade que mudou com o tempo.” Se o panorama relativo à aprendizagem das línguas estrangeiras, e do ensino em geral, evoluiu nas grandes urbes, estudos indicam que, apesar dos esforços na implementação de grandes reformas por parte do Governo, na última década, no que à educação da população diz respeito, continua a existir um grande fosso entre o meio rural e o urbano (Chen, Wu & Sung-Chan, 2012; Chen et al., 2015; Lu, 2012; Peng, McNess, Thomas, Wu, & Zhang, 2014; Lee, Huang, & Law, 2016).

Ciente da importância que a educação da sua população tem para a prosperidade do país, o Estado chinês pôs em prática, no início desta década, um Programa de Reforma e Desenvolvimento da Educação Nacional 2010-2020 que, ao expor as linhas gerais, evidenciou a importância do mesmo e apontou para as lacunas profundas existentes no país e que era impreterível suprir, designadamente: os conteúdos e metodologias de ensino desatualizados, a sobrecarga das tarefas escolares nos alunos, a falta de incentivos na promoção de uma educação de qualidade, a fraca adequação e versatilidade na formação dos alunos às reais necessidades do mercado de trabalho (Ministério da Educação da China, 2010, tradução de Peng et al., 2014). Se essas falhas provam ser uma realidade, nas cidades, a situação sempre foi manifestamente mais acentuada, no meio rural e, em particular, nas décadas passadas. Na verdade, o que acabámos de referenciar permite-nos perceber que grande parte da população adulta que compõe o contexto social, de onde são oriundos os

inquiridos que afirmaram ser provenientes de um meio rural, acaba por ter uma escolarização deficitária, o que poderá limitar a sua participação ativa na escolha do percurso académico dos seus filhos, mas também nas possíveis orientações, quer no estudo quer no que ao futuro profissional diz respeito: “[g]iven that they lack understanding and experience with schools, rural parents will need support in participating in visible forms of parental involvement” (Kong, 2016, p. 119).

Ainda, na mesma lógica, o que é referido na literatura relativamente ao assunto também nos ajuda a entender os dados que conseguimos apurar. Se aquilo que MacIntyre (1999) menciona, relativamente à ansiedade na aprendizagem de uma língua LE, ocorre em contextos que, *a priori*, reúnem condições favoráveis à aprendizagem “worry and negative emotional reaction aroused when learning or using a second language” (p. 27), acreditamos que, para esses alunos, em particular, as razões que subjazem a essa ansiedade a justificam amplamente.

Com efeito, o que Peng et al. (2014) advogam, relativamente às diferenças entre as escolas dos meios urbanos e dos meios rurais, poderá explicar o resultado dos dados. Vejamos:

Some rural schools, particularly those in remote areas, were found to have insufficient numbers of teachers, compounded by a lack of certain subject expertise (for example, foreign languages, physical education, music, the arts and ICT). There were also big differences between schools in the percentage of teachers with senior academic titles, especially between urban and rural schools, revealing an uneven distribution of resources, due in part to the negative effects of school choice where parents are willing to pay additional fees for some schools. On average, 20% of teachers in urban schools and more than 40% of teachers in rural schools had a mismatch between their professional qualification and the subjects that they were required to teach. (p. 80)

Estas afirmações colocam a tónica no facto de os jovens oriundos de meios rurais terem uma escolarização que apresenta deficiências, nomeadamente em disciplinas que se julgam fundamentais para a formação pessoal e social do indivíduo. Na realidade, perante tais factos, não será de admirar que o ingresso num curso superior, numa grande cidade, acarrie, para estes inquiridos, uma pressão psicológica acrescida, quando comparada com a de um aluno de um meio urbano, já que, como explica McQuaide (2009), se poderá deparar com novas metodologias de ensino:

The lack of funding also had a negative impact on teachers' working and living conditions. Because of heavy workloads, tight budgets, and poor transportation, rural teachers had little opportunity to attend training sessions, to undertake research activities, or to observe exemplary teachers using innovative methods in the classroom. (p. 4)

Reforçando essa ideia, e já no que respeita à aprendizagem de uma língua estrangeira, Gu (2009) afirma: “In addition to the potential problems they have in learning English, the students from rural areas also need to adapt to urban educated communities which are completed new to them ” (p. 115).

Como comprovam os dados por nós apresentados, na Tabela 4.13, relativos aos coeficientes de correlação de Pearson, quanto maior é a ansiedade, menor é a intensidade motivacional, o que acontece precisamente com esses inquiridos. Relembramos que alguns dos itens que compõem esta última dimensão teórica prendem-se com estratégias de aprendizagem que muito provavelmente não terão sido estimuladas na aprendizagem da língua inglesa, como o afirma Liu (2015): “In rural or remote areas, an English teacher shortage continues to be a problem, and the few English resources that are available are purely test-oriented” (p. 77). Tal equivale a dizer que a aprendizagem de uma língua estrangeira tem, no fundo, uma função prática pouco apelativa, em sala de aula, e possivelmente inexistente fora dela. Mais uma vez, quando nos reportamos ao que Liu (op. cit.) menciona:

While the booming economy in coastal areas provided adequate infrastructure and human resources for foreign language education and the genuine need to nurture speakers of foreign languages who were likely to use English in their daily life and for commerce, this was not the case in the hinterland. (p. 74)

parece fazer sentido o facto de os alunos oriundos de um meio rural sentirem maior desconforto na interação com os falantes nativos e revelarem valores mais baixos nas *Atitudes relativas ao intercâmbio*. Se para qualquer indivíduo existe uma fase de adaptação e de aculturação, esta será, seguramente, mais difícil e demorada, nos casos em que as realidades socioculturais, mas também económicas, apresentam disparidades tão acentuadas.

As razões económicas estarão, provavelmente, na origem do valor da média referente à dimensão respeitante à *Orientação integrativa* que, no nosso entender, também impulsiona o forte *Desejo de aprender português* (M4.15). As dificuldades em conseguir a autorização para exercer uma atividade profissional num grande centro urbano, o famoso *hukou* urbano, são sobejamente conhecidas no contexto chinês e até mesmo asiático. Relembremos que mais de 70% da população chinesa é detentora de um *hukou* rural e que apenas 22% dessa força laboral trabalha em áreas urbanas (Meng, 2012). Para ilustrar essa discrepância de oportunidades, Meng (2012) apresenta os seguintes dados: “Few migrants working in cities are employed in the state sector: 7.3 percent in 2009, compared with 49.4 percent of urban *hukou* workers” (p. 89). Outro dado bastante elucidativo constata que: “In particular, 42 percent of urban *hukou* workers have a three-year college degree or above, while the proportion for migrant workers is around 6 percent, which is still higher than for those who did not migrate” (op. cit., p. 91). Perante tal impasse, não constitui surpresa estes jovens tentarem emigrar ou mostrarem-se disponíveis para trabalhar uma temporada fora da China, como acontece aos recém-licenciados de português que são recrutados para trabalhar em países como o Brasil, Angola ou, ainda, Moçambique. Nesse sentido, em julho 2014, o Diretor do Centro Pedagógico e Científico da Língua Portuguesa, do Instituto Politécnico de Macau, Prof. Doutor Carlos Ascenso André, fazia as seguintes declarações à revista *Plataforma Macau*:

A China está a fazer grandes investimentos e parcerias do ponto de vista económico e empresarial com o Brasil, Moçambique e Angola. Está a fazer também grandes investimentos em Portugal, através do qual penetra numa parte da Europa. E por isso a China verificou que é importantíssimo o português para levar por diante este tipo de investimentos. De cada vez que há um grupo de chineses que se desloca para países lusófonos, tem de ir acompanhado de tradutores e o contrário também.

Decerto, o português pode representar um “passaporte” para uma vida melhor, originando uma forte *Orientação instrumental*, para o conjunto dos nossos inquiridos, independentemente da sua origem. Somos de opinião que o valor ligeiramente superior, registado nos alunos dos grandes centros urbanos, nesta dimensão, (M3.87), poderá estar relacionado com o facto de ser nestes grandes centros que se regista a maior oferta de emprego, em que a língua portuguesa serve de instrumento de trabalho.

Em referência à dimensão *Representação dos atributos (future self)*, o crescendo que se verifica, quanto aos dados relativos aos inquiridos oriundos do meio rural: M3.64; pequenas cidades: M3.68 e grandes cidades: M3.72, aparenta confirmar o que já tínhamos avançado, anteriormente, relativamente à Hipótese 4 e à Hipótese 7. Com efeito, o facto de contactarem com professores mais jovens, mas também quanto maior for a proximidade de possíveis “modelos profissionais” ou quanto mais informações tiverem sobre as futuras saídas profissionais, mais elaborada e mais clara será a sua futura autoimagem, revertendo num estímulo acrescido, na resposta motivacional necessária para a progressão na aprendizagem (Dörnyei, 2005; Dörnyei & Ushioda, 2009).

Foi com intuito de melhor entender qual o impacto que o meio sociocultural tem na motivação para a aprendizagem do português que decidimos escrutinar se um dos valores mais característico da cultura chinesa, o conceito de “face”, interferia na intensidade com que este público se envolvia na aprendizagem da língua.

Hipótese 10 – A origem do aluno interfere no esforço despendido na aprendizagem do português e intensifica o medo que sente em perder a face.

Tabela 4.23 – Origem dos alunos (empenho e noção de “face”)

	Aldeia/meio rural		Vila/pequena cidade		Grande cidade		χ^2 KW
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	
Esforço-me muito para aprender português	2.80	1.30	2.67	1.15	2.43	1.15	2.414
Tenho medo de perder a face (...)	3.26	1.03	3.41	.95	3.49	1.06	4.223

As diferenças nas respostas aos itens 51 *Esforço-me muito para aprender português* e 90 *Tenho medo de perder a face por não falar tão bem quanto os meus colegas da turma e prefiro ficar calado nas aulas* não diferem, significativamente, em função da origem dos alunos.

Conclusões relativas à Hipótese 10

Apesar de descartarmos esta hipótese, podemos, contudo, concluir que os respondentes provenientes de meios rurais revelam uma maior força de vontade,

relativamente à aprendizagem da língua. Relembraremos que, tradicionalmente, na cultura chinesa, o sucesso na aprendizagem não se limita às capacidades inatas do indivíduo. Na verdade, para a maioria dos chineses, acredita-se que está fortemente ligado ao esforço nela despendido: “[a]n individual can solve all problems through effort and reach a standart of achievement as high as one desires regardless of the limitation of capacities” (Hwang, 2012, p. 251). Além desse aspeto, não nos podemos alienar do facto de que, para fugir ao círculo vicioso desse ambiente menos favorável para a promoção intelectual do indivíduo, os alunos devem exceler, a todos os níveis, como veremos mais adiante.

Apesar das vicissitudes inerentes a um meio socioeconómico desfavorável, os dados confirmam que não são os respondentes provenientes de meios rurais a sofrerem de maior pressão social, mas, antes, os originários das grandes cidades, pois são eles que revelam um maior medo em perder a face perante os colegas. O estudo de Magid (2011), que referimos no Capítulo 2, confirma a importância dessa noção de “face” na motivação do aluno. Note-se que o contexto dessa mesma investigação também estava circunscrito às grandes urbes do continente chinês. O que Hwang (2012) explica relativamente a essa questão, talvez nos ajude a entender essa tendência: “When an individual suffers from a negative incident of having no face, family members may experience a feeling of having no face (...). The pattern of emotional reactions reflects the Chinese conceptualization of family as a whole body sharing the experience of having or losing face” (p. 286). Tudo leva a crer que esses sentimentos de obrigação moral e de honra se intensificam em ambientes em que a estrutura das redes sociais se torna mais complexa e talvez se revista de uma importância particular, no que à afirmação social diz respeito.

Outro ponto que nos parece importante focar, no sentido de também nos poder elucidar sobre a importância da questão da “face”, em meios urbanos, prende-se com o facto de ser, precisamente, neste contexto que as repercussões da política do filho único, iniciada em 1979, se fazem mais sentir.

Com efeito, as últimas duas décadas do século XX deram origem a dezenas de milhões de filhos únicos e só recentemente se equacionam os impactos que esta política teve na sociedade. A esse respeito, Li (2010) refere o seguinte: “For a country like China which has been affected deeply by traditional culture, when the weight of the family and meaning of offspring are integrated into one child, the problems of the education of the one-child are inevitable” (p. 213). Com a agravante de serem muitas vezes os avós a tomarem conta dos netos, enquanto os pais trabalham nos grandes centros urbanos, estas crianças passaram a estar no centro de todas as atenções e são educadas como pequenas princesas e pequenos

imperadores. Se por um lado são elas que dominam a família e usufruem de todos os direitos, por outro, encontram-se na obrigação de responder às expectativas da família. Ainda que nem os pais nem os avós interfiram, de forma direta, na sua vida escolar, é-lhes incutida a responsabilidade de dar seguimento à “linhagem da família”. Assim se entende que: “[t]he one-child children are the spiritual sustenance and the only hope of many families, although they receive more material comforts, they are not happier than their parents because of the academic pressure from the desire for success” (Li, 2010, p. 213). Ainda, na mesma ordem de ideias, o mesmo autor (op. cit.) alude:

“Hoping their children to be the best” is a general thinking of Chinese parents. Parents take it for granted that children are now living without worries, there is no reason not to study hard and children should bring good scores back to prove their successes and to reward their parents. The ignorance of children’s emotion, mechanical learning, and excessive study has brought too much pressure on children. (p. 213)

Acreditamos que tudo o que acabámos de referir se reflete necessariamente no conceito de face, um conceito que não se limita apenas à representação do aluno, mas também à dos pais. Como mencionámos no ponto 2 do Capítulo 1, o conceito enquadra-se numa noção de reciprocidade que Hwang (2012) define da seguinte forma: “Deeply rooted in the Chinese concept of face are conceptualizations of a competent person in Chinese society: one who defines and puts self in relation to others and who cultivates morality so that his or her conduct will not lose others’ face” (p. 303).

Retomaremos, mais à frente, este aspeto e aludiremos, mais uma vez, as especificidades dos contextos urbanos.

Motivação vs. habilitações académicas dos pais

Hipótese 11 – As habilitações académicas dos pais dos alunos influenciam, significativamente, a motivação dos alunos para a aprendizagem da língua portuguesa.

Encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela 4.24 – Motivação vs. habilitações académicas dos pais

	Superior		Secundário		Primário		F
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	
Interesse pelas línguas estrangeiras	4.21	.70	4.27	.60	4.20	.70	.173
Postura intercultural	4.09	.79	4.09	.72	4.16	.66	.095
Incentivo parental/da comunidade	3.18	.83	2.78	.78	2.88	.92	10.566***
Intensidade motivacional	3.57	.56	3.54	.54	3.44	.57	1.824
Ansiedade nas aulas	2.79	.99	3.11	1.02	3.23	1.04	4.941**
Apreciação relativa ao professor nativo	3.66	.66	3.58	.66	3.48	.55	2.724
Desejo de aprender português	4.04	.63	4.02	.61	3.95	.62	.226
Atitudes relativas à aprendizagem do português	3.71	.73	3.71	.67	3.47	.59	1.179
Atitudes relativas aos falantes nativos	3.35	.57	3.35	.48	3.47	.46	.517
Atitudes relativas à cultura	3.06	.58	3.17	.57	3.36	.51	3.520*
Orientação integrativa	2.78	.91	3.07	.89	3.32	.65	13.846***
Ansiedade na interação com nativos	3.03	.54	3.08	.59	3.09	.67	.376
Orientação instrumental	3.82	.68	3.80	.62	3.94	.63	.450
Representação dos atributos (<i>future self</i>)	3.65	.72	3.74	.64	3.75	.63	.782
Atitudes relativas ao intercâmbio	3.53	.46	3.50	.47	3.54	.44	.186

* $p \leq ,05$ ** $p \leq ,01$ *** $p \leq ,001$

Incentivo parental/da comunidade, $t(2, 354) = 10.566$, $p = .001$, o teste de comparação múltipla *a posteriori* de Tukey indica-nos que as diferenças significativas se encontram entre os alunos de pais com habilitações de nível superior e os de pais com habilitações de nível secundário, obtendo estes valores mais baixos nesta dimensão (3.18 vs. 2.78).

Ansiedade nas aulas, $t(2, 354) = 4.941$, $p = .008$, o teste de comparação múltipla *a posteriori* de Tukey indica-nos que as diferenças significativas se encontram entre os alunos de pais com habilitações de nível superior e os de pais com habilitações de nível primário, obtendo estes valores mais elevados nesta dimensão (3.23 vs. 2.79).

Atitudes relativas à cultura, $t(2, 354) = 3.520$, $p = .031$, o teste de comparação múltipla *a posteriori* de Tukey indica-nos que as diferenças significativas se encontram entre os alunos de pais com habilitações de nível superior e os de pais com habilitações de nível primário, obtendo estes valores mais elevados nesta dimensão (3.36 vs. 3.06).

Orientação integrativa, $\chi^2_{KW}(2) = 13.846$, $p = .001$, o teste de comparação múltipla indica-nos que as diferenças significativas se encontram entre os alunos de pais com habilitações de nível superior e os de pais com habilitações de nível secundário ou primário, obtendo estes valores mais elevados nesta dimensão (3.32 e 3.07 vs. 2.78).

Conclusões relativas à Hipótese 11

Os dados que acabámos de apresentar corroboram os resultados por nós apurados, relativamente à influência da origem dos alunos (grande cidade, vila, aldeia), já que os argumentos que aduzimos também nos parecem válidos na confirmação desta hipótese. Efetivamente, tudo leva a crer que a formação académica dos pais influi direta e/ou indiretamente na motivação para a aquisição do português mas, como passaremos a explicar, poderá exercer essa influência de forma diferente.

Como por nós evidenciado, anteriormente, o baixo nível de escolarização encontra-se, normalmente, associado à localização geográfica e, em particular, às zonas rurais, situadas a oeste do país. Uma análise da divisão regional do sector do ensino superior na China, levada a cabo por Chen e Wu (2011), resultou na classificação do desenvolvimento do ensino superior, a nível provincial, em quatro zonas:

Zone I: high development status and high development potential”; “Zone II: Low development status and high development potential”; “*Zone III: Low development status and low development potential*”; and “Zone IV: High development status but low development potential”. The results showed that there existed regional gaps in higher education development in China and more than half of the provinces, *mostly located in western China were in Zone III* except Shaanxi being in Zone IV. (pp. 22-24; ênfase nossa)

O baixo valor registado na dimensão *Incentivo parental/da comunidade*, (M2.88), no que aos pais com habilitações mais baixas diz respeito, pode, erroneamente, levar a tirar conclusões precipitadas. Tendo em conta o que, acima, foi dito, tudo aponta para que a sua formação académica os limites no acompanhamento e aconselhamento ativo na educação dos seus filhos. Contudo, tal não equivale a dizer que não se importem com ela, pelo contrário. Um estudo levado realizado por Kong (2016) sobre a participação dos pais na escolaridade dos filhos em meios rurais da China comprova que estes não querem que a sua condição económica e social comprometa o futuro dos mesmos e envidam todos os esforços para que não se reverta numa fatalidade: “In order to cultivate educational opportunities for their children, their actions alter and challenge assumptions of rural parent apathy and backwardness” (p. 117).

Interessante é perceber as estratégias a que estes recorrem para ultrapassar as vicissitudes inerentes ao contexto onde se enquadram, sendo uma delas muito pertinente para o nosso estudo: “Moreover, we learn how rural parents shape the dispositions of their children as they emphasize that academic learning is the responsibility of the student” (op.cit.). Este sentido de responsabilidade, inculcado, desde muito cedo, nas crianças, acaba por moldar, psicologicamente, a sua personalidade e reverte-se numa força motivadora inegável, sobretudo quando é reforçada por circunstâncias que a autora constatou, nesse mesmo estudo: “[r]ural parents in this study supported their children’s education through making sacrifices of time and money” (op. cit.). Como refere, ainda, muitos são os pais que procuram migrar para os grandes centros urbanos, por forma a poder criar melhores condições de aprendizagem aos seus filhos, deixando-os na maioria das vezes nas aldeias, daí serem apelidados pela sociedade por “left behind”: “The practice of families migrating to provide a better schooling environment for their children as an invisible form of parental involvement is incredible” (op. cit.). É óbvio que estas opções de vida reforçam a obrigação que os filhos sentem em exceler na sua aprendizagem, sendo que, uma vez mais, a autora coloca a tónica nessa responsabilidade acrescida.

Conforme explica Kong (2016), poucos são os que resistem à pressão e à competição renhida que se faz notar, sobretudo, na passagem do terceiro ciclo para o ensino secundário. Todavia, para os que conseguem ultrapassar essa etapa, parece que a tensão surte efeitos positivos, no que ao desempenho escolar diz respeito: “The transition from middle school to high school naturally coincides with a steep decline in students as competitiveness and filtering reduces the student pool. Rural parents of students who succeed past this point usually have high-performing children” (p. 121).

Se por um lado, como referíamos na hipótese anterior, relativa ao meio socioeconómico, os alunos poderão ter uma formação académica deficitária, devido à precariedade das condições físicas e humanas das escolas, nos meios rurais, ou, ainda, estranhar novas metodologias de ensino, quando ingressam na universidade, acreditamos que o peso da responsabilidade inculcada pelos pais também pode explicar a razão pela qual revelam um valor tão mais elevado no tocante à *Ansiedade nas aulas*, quando comparado com o dos seus colegas oriundos de meios urbanos (M3.23 vs. M3.11 e M2.79).

Em consequência do que foi anteriormente referido, parece-nos lógico que os alunos, cujos pais têm habilitações académicas mais baixas, apresentem uma média com valor mais elevado nas dimensões relativas à *Orientação integrativa e instrumental*. Na impossibilidade de conseguir a tão desejada autorização de residência, numa grande cidade, a aprendizagem

do português pode constituir uma oportunidade única de sair daquele contexto desfavorecido. Embora revelem alguma ansiedade, quer nas aulas quer no contacto com os falantes nativos, parece haver uma clara noção de que uma atitude mais aberta em relação ao Outro e a culturas diferentes da sua só poderá trazer benefícios, tanto mais, quando se pensa que, a haver mudanças, só poderão ocorrer no sentido de criarem melhores condições de vida.

Acreditamos que o argumento por nós apresentado, nas hipóteses anteriores, relativamente à *Representação dos atributos (future self)*, em que afirmávamos que uma maior proximidade de uma possível realidade profissional ajudava a firmar a autoimagem futura, poderá não ser o mais adequado, aqui, embora não o invalide para as hipóteses anteriores. A nosso ver, e neste caso concreto, a vontade de sair do círculo vicioso originado pelas condições contextuais do meio rural é tão forte que, apesar da distância que, *a priori*, antecede a fase de aprendizagem, permite originar e idealizar uma imagem mental clara do “future self”.

Em suma, os resultados parecem evidenciar que, para os inquiridos cujos pais têm uma formação académica mais baixa, a aprendizagem do português acaba por originar uma capacidade estruturante na formação do indivíduo como um todo. Tudo leva a crer que os aspetos formais da aprendizagem desta nova língua acentuam a tónica numa escolaridade básica e secundária provavelmente deficitária e nas diferenças sociais existentes entre os colegas, remetendo, necessariamente, para uma condição de inferioridade e, consequentemente, para uma maior ansiedade. A motivação está na afirmação de um “eu” diferente do atual, possivelmente, no desejo de elevar a autoestima e, conforme indicam os dados, a chave para alcançar esse ideal parece passar pela aproximação do Outro.

Ainda assim, relembramos que o que acabámos de referir será apenas válido para uma pequena percentagem do público que inquirimos, uma vez que, conforme consta da Tabela 4.6, apenas 9.8% dos pais possuem uma habilitação equivalente ao ensino primário, contra 14.3% das mães, sendo que apenas 10% dos 357 respondentes dizem ser originário de um meio rural. Contudo, por menor que seja essa realidade, parece-nos de extrema relevância, enquanto docentes, identificarmos esses casos, por forma a adaptarmos estratégias de ensino diferenciadas. Não esqueçamos o que aqui foi referido, no primeiro capítulo, sobre a importância do conceito de face na comunicação chinesa. Expor, perante a turma, um aluno que já se sente ansioso, devido às vicissitudes contextuais pelas quais passou, no passado, pode comprometer a sua motivação e, consequentemente, a evolução favorável da sua aprendizagem.

Considerando o facto de 90% dos respondentes serem oriundos de um meio urbano, também pensámos que era oportuno debruçarmo-nos, com algum cuidado, sobre os resultados da tabela 4.20, relativa às habilitações dos pais, mas, também, compará-los com os da tabela anterior sobre a origem geográfica dos mesmos.

Um olhar atento permite-nos concluir que os valores que concernem a dimensão *Incentivo parental/da comunidade* são mais altos nas grandes cidades e que são os pais com habilitações equivalentes ao nível secundário que interferem menos na motivação dos alunos na aprendizagem do português.

Os valores das demais dimensões, nestas duas hipóteses, mostram que quer o facto de viver num ambiente urbano mais pequeno quer o de ter pais com habilitações médias mitiga todos os fatores que poderão interferir no grau e tipo de motivação dos nossos alunos. Provavelmente, os inquiridos provenientes de vilas ou pequenas cidades poderão não sentir tanto nem a pressão nem as condições extremas dos grandes centros urbanos ou do meio rural. Referimo-nos, nomeadamente, à forte competitividade, nas escolas ou no mercado de trabalho, às complexas redes de relações sociais das grandes urbes ou, no caso das aldeias, às carências de vária ordem, como mencionámos, anteriormente.

Considerando a relevância dada na literatura quanto à influência e pressão da família e, em particular, dos pais chineses na escolha do percurso académico e posterior carreira profissional dos seus filhos, pensámos que era pertinente aprofundar esta questão, nomeadamente, tentar perceber se uma das causas da desmotivação para a aprendizagem se devia à falta de liberdade e independência nessa matéria.

Motivação vs. pressão parental

Hipótese 12– Quem não tem prazer em estudar português, estuda português porque os pais quiseram e, conseqüentemente, não se esforça para aprender português.

Tabela 4.25 – Correlações (entre itens)

	Estudo português porque os meus pais quiseram	Não tenho prazer em estudar línguas estrangeiras
Não tenho prazer em estudar línguas estrangeiras	-.275**	
Esforço-me mesmo muito para aprender português	.116*	.184**

Encontrámos as seguintes correlações estatisticamente significativas:

O coeficiente de correlação entre o item 22 *Estudo português porque os meus pais quiseram* e item 26 *Não tenho prazer em estudar línguas estrangeiras* é negativo e fraco. Como o coeficiente é negativo, isso significa que quanto mais os sujeitos concordam com *Estudo português porque os meus pais quiseram* menos concordam com a afirmação *Não tenho prazer em estudar línguas estrangeiras*.

Os coeficientes de correlação entre o item 51 *Esforço-me mesmo muito para aprender português* e as afirmações *Estudo português porque os meus pais quiseram* e *Não tenho prazer em estudar línguas estrangeiras* são positivos e muito fracos. Como o coeficiente é positivo, isso significa que quanto mais os alunos concordam com a afirmação *Esforço-me mesmo muito para aprender português*, mais eles concordam com as afirmações *Estudo português porque os meus pais quiseram* e *Não tenho prazer em estudar línguas estrangeiras*.

Conclusões relativas à Hipótese 12

Embora o resultado das estatísticas descritivas apresentado na tabela 4.12 tenha apontado para um valor bastante fraco da dimensão *Incentivo parental* e *Incentivo da comunidade de origem* (M2,72), relativizando a influência que a família poderá ter na motivação para a aprendizagem do português, tudo leva a crer que, quando essa mesma influência é exercida, não constitui uma força desmotivadora, pelo contrário, quando um aluno estuda português porque os pais quiseram, esforça-se na aprendizagem e tem prazer em fazê-lo.

Ressalvaremos que os resultados que conseguimos apurar, quanto a esta hipótese, não invalidam os argumentos por nós apresentados na Hipótese 10. Efetivamente, tudo aponta para que exista uma pressão por parte dos pais (/da família), quanto à natureza da *performance* académica global dos filhos, em que, independentemente das escolhas que tiverem feito, relativamente ao curso, terão de ser bem-sucedidos para manter a face perante a sociedade. Nesse sentido, a motivação para a aprendizagem do português coincide com os resultados apurados por Taguchi et al. (2009, p. 80) relativamente ao “ought-to-self” (equivalente à nossa dimensão *Incentivo parental/da comunidade*) do grupo de jovens chineses envolvidos no estudo que levaram a cabo e que visava comparar o “L2 Motivational Self System” entre aprendentes chineses, japoneses e iranianos. Na discussão dos resultados, explicam que muitos jovens chineses se sentem pressionados pelas suas famílias em

prosseguir os estudos, por forma a atingir um estatuto privilegiado e um emprego altamente remunerado.

In this way, Chinese people often feel a great obligation to their parents to study, even though they may not be intrinsically motivated to do so themselves. They view themselves not only in individualistic terms like many Westerners do, but also as a direct extension of their family. Therefore, as their status in society increases, so does the position of their family. (p. 80)

Como pudemos observar, esses resultados também foram corroborados pelos que Gao (2004), Chen et al. (2005), Magid (2011) e Chen (2012) conseguiram apurar, no contexto de da China continental e Taiwan. Argumentos que, no nosso entender, sustentam as considerações que tecemos, relativamente à natureza dos resultados emanados do nosso estudo.

Propomo-nos, de seguida, analisar aspetos que possam ter interferido na motivação dos nossos inquiridos durante o período de imersão linguística, em Portugal.

4.4.5 Imersão linguística e seus impactos na motivação

É com a convicção de que uma experiência de imersão linguística tem, necessariamente, impactos na motivação para a aprendizagem do português que, também, nos propusemos contemplar esse período, uma vez que, se não o fizéssemos, não estaríamos a considerar o processo como um todo, pelo menos, no que ao tempo de aprendizagem, em contexto universitário, diz respeito. Embora cientes de que a motivação tem oscilações que podem ser pontualmente delimitadas, como, nomeadamente, durante a execução de uma determinada tarefa, em aula, ou no decorrer de uma conversa com um falante nativo, não é objetivo nosso fazer uma análise isolada desses momentos. Na realidade, como sublinhámos, no início deste trabalho, o nosso foco de interesse reside em cernar as causas que impulsionam ou reprimam, de forma geral, a motivação dos nossos alunos, com particular ênfase, consoante os diferentes contextos de aprendizagem.

Começaremos por relembrar a terceira pergunta de pesquisa e, em particular, a sub-pergunta que colocámos:

Que impactos têm os contextos de aprendizagem na motivação dos aprendentes?

Sub-pergunta:

Que fatores contextuais, em ambiente de imersão linguística, interferem no grau de motivação dos alunos?

A análise dos dados que conseguimos apurar, no tocante à Dimensão 15 *Atitudes relativas ao intercâmbio*, demonstra que, para a grande maioria dos inquiridos, o facto de a licenciatura integrar um programa de mobilidade não constituiu um fator determinante para a escolha do curso, já que apenas 19% referiram tê-lo feito em função desse motivo.

Ainda assim, se atentarmos aos resultados da Tabela 4.14 das correlações, percebemos que o valor mais representativo aparece quando se cruza a Dimensão 15 com a Dimensão 4 *Intensidade motivacional* ($r = .570, p \leq ,01$), o que comprova o impacto positivo que esta experiência tem na motivação para a aprendizagem do português.

Nesse mesmo sentido, embora de forma menos acentuada, verificamos que as *Atitudes relativas ao intercâmbio* se encontram também correlacionadas com a *Postura intercultural* ($r = .479, p \leq ,01$), as *Atitudes relativas à aprendizagem do português* ($r = .463, p \leq ,01$), as *Atitudes relativas aos falantes nativos* ($r = .460, p \leq ,01$), a *Orientação instrumental* ($r = .437, p \leq ,01$) e a *Representação dos atributos* ($r = .425, p \leq ,01$), sendo que, em oposição, mas seguindo a mesma lógica, se regista uma menor correlação na *Ansiedade na interação com nativos* ($r = -.326, p \leq ,01$) e, de forma menos expressiva, menor *Ansiedade nas aulas* ($r = -.158, p \leq ,01$).

Em suma, os valores das correlações, no tocante a esta dimensão *Atitudes relativas ao intercâmbio*, enquadram-se na mesma tendência geral dos resultados, até agora apurados: a experiência de imersão linguística promove a motivação do aluno, no sentido em que o ajuda a reforçar a sua postura intercultural, ao contactar com falantes da língua-alvo. Através de uma maior exposição à língua, o aprendente vai melhorando as suas capacidades de comunicação, permitindo-lhe uma melhor autogestão da ansiedade, quer no contacto direto quer no espaço formal de aprendizagem. Além disso, essa experiência também parece ter reforçado a imagem que o aluno tem de um “eu ideal” ou de um “possível eu”, uma vez que tomaram consciência da distância que lhes faltava percorrer até chegar à pessoa a que aspiram ser (note-se que 93.2% tinham afirmado querer aprender português tão bem que passasse a ser natural para eles). Um olhar criterioso aos resultados que compõem a Dimensão 15 comprova isso mesmo: relativamente ao item 99 *Com esta experiência de mobilidade, percebi que, para ser fluente a português, preciso de me esforçar mais*, 59.7%

concordaram totalmente e 30.0% concordaram parcialmente, havendo apenas 9.8% sem opinião.

O facto de 75% terem dicordado do item 72 *Com esta estadia em Portugal, perdi a vontade de aprender português* e 71.7% terem respondido afirmativamente ao item 95 *O contacto direto com as pessoas, em Portugal, aumentou a minha motivação em aprender a língua*, reforça os argumentos que apontam para os benefícios que uma experiência do género tem para a motivação na aprendizagem do português.

Apesar desse resultado francamente positivo, convirá salientar que a aproximação ao Outro parece dividir as opiniões dos nossos inquiridos, uma vez que muitos foram os que não emitiram juízo de valor, a respeito dos itens que abordavam essa questão. Nesse sentido, podemos observar que se, por um lado, os inquiridos parecem bastante unânimes em afirmar que a experiência de imersão linguística lhes permitiu perder o medo que tinham em falar português, sendo que 41.7% disseram concordar totalmente e 36.7% parcialmente, e que o contacto direto com as pessoas aumentou a sua motivação para aprender a língua (71.6%), por outro, apenas 40.9% responderam gostar mais dos portugueses, à medida que os conheciam melhor, com 44% a preferirem abster-se de dar opinião. A mesma tendência registou-se com os itens 69 *Posso sempre confiar num falante nativo de português*, em que somente 19.1% concordaram e 44.8% não se quiseram pronunciar e 61 *Os portugueses são sociáveis e simpáticos*, onde 54.3% responderam afirmativamente e 30.5% preferiram não se manifestar. Aprofundando um pouco mais a análise, por forma a entender se as diferenças culturais poderão estar na origem dessa dificuldade em aproximar-se do Outro, vemos que existe, de facto, um fosso, uma vez que 61.6% afirmam que a forma de pensar dos portugueses é muito diferente da deles. Mais uma vez, registou-se um número elevado de inquiridos a não manifestarem opinião: 28.6%, o que nos levou a ponderar os motivos que subentendem tal atitude.

Na verdade, e perante os resultados apurados, a vontade de aproximação aos falantes nativos parece evidente, pois 75.9% responderam que gostariam muito de ter amigos falantes de português. Contudo, tudo leva a crer que as grandes diferenças existentes entre a cultura chinesa e a portuguesa, em termos de padrões de relações interpessoais e comunicacionais, que abordámos, no ponto 2 do Capítulo 1, limitam e condicionam os contactos. Acreditamos que o grande número de abstenção, relativamente aos itens que compõem esta dimensão, poderá estar relacionado com a dificuldade que o inquirido tem em aproximar-se e entender o Outro. Por outro lado, relembremos o que referíamos, a respeito da distinção feita entre “insiders” e “outsiders”, no ponto 1.2.4 do Capítulo 1: “In Chinese culture, the transformation

from a *wai ren* to a *zi ji ren* is an arduous and time-consuming process because personal relationships often take a long time to develop. After relationships have been developed, however, they tend to be solid” (Gao & Ting-Toomey, 1998, p. 16). Assim, muito provavelmente, o tempo da estadia poderá não ter sido o suficiente para desenvolver os laços necessários que possibilitam essa mudança de “estatuto”.

Ainda assim, se por um lado, e conforme o expectável, as diferenças culturais poderão estar na origem de um menor envolvimento com a comunidade local, alguns dos resultados que conseguimos apurar revelam informações, a nosso ver, interessantes. Com efeito, os respondentes parecem estar cientes da importância que um melhor conhecimento do Outro tem para a aprendizagem da língua. Tendo em conta que 18.4% dos inquiridos concordaram com o facto de se aproximarem somente dos portugueses para praticar a língua, a acrescer os 34.1% que não revelaram opinião, leva-nos a ponderar a possibilidade de existir um forte motivo instrumental nessa motivação em abordar os falantes nativos. Primeiro, e evidenciado pelos resultados, 69.7% afirmam que os ajuda a conhecer melhor os hábitos de vida e consequentemente a cultura, levando-os a melhorar os seus conhecimentos gerais sobre a língua, o que também lhes permite melhorar a sua proficiência. Segundo, porque contribui para se aproximarem do seu “ideal self”, no sentido em que, proficientes numa língua com algum relevo, num mundo globalizado, a par dos conhecimentos que já possuem do inglês, poderão ascender à tão ansiada postura intercultural, como previamente evidenciado. Afirmção que poderá ser sustentada pelo facto de apenas 43.4% considerarem importante saber português para se sentirem respeitados pelos portugueses. Conforme observámos, a percentagem de respondentes a afirmarem que gostariam de viver em Portugal é de 36.1%, embora não negligenciável, não garante que tenham reais intenções de o vir a fazer, nem representa a maioria do total dos informantes. Quando inquiridos sobre as suas intenções de um dia voltar a Portugal para integrar um curso de pós-graduação, 29.7% garantem não o quererem fazer e 30.2% não se manifestam quanto a essa possibilidade. Esses dados também nos remetem para outro fator que é o destino do programa de mobilidade.

Quando inquiridos se Portugal era o único país onde queriam ter feito o programa de mobilidade, apenas 31.7% responderam afirmativamente. Uma vez mais, os resultados têm tanto de inesperado quanto de revelador. Por um lado, são inesperados, no sentido em que contrariam a opinião por nós formada, antes de iniciar esta investigação, que era a de os nossos alunos aparentarem ser reticentes na possibilidade de novos contactos. Por outro lado, são reveladores porque, efetivamente, se enquadram no panorama dos resultados que fomos apurando, no decorrer desta investigação, e que evidenciam que a motivação do nosso

público aprendente passa, essencialmente, por uma postura intercultural. Como pressupúnhamos, o Brasil representa a primeira opção, no respeitante aos países de expressão portuguesa, com uma percentagem de 28.6, sendo que apenas dois alunos referiram Moçambique e outro Cabo Verde. Surpreendente foi, deveras, o que conseguimos apurar, a par disso. Com efeito, a confirmar a já evidenciada postura intercultural, percebemos que os inquiridos buscam, além da aprendizagem do português, outro tipo de formação, em países tão diversos como, o Reino Unido, com 10.4%, os Estados Unidos da América que reuniu 8.1%, o Japão, 5.6%, a Alemanha, 3.6%, a Espanha, 3.0%, a França, 2.8%, a Austrália, 1.7%, a Holanda e a Suíça com 1.4% ou, ainda, a Noruega, a Suécia e o Canadá com 0.8%, respetivamente. De forma menos representativa, mas para nós enigmática, foi a escolha de países como a Grécia, a Polónia, a Hungria, a Coreia, a Tailândia e Taiwan. Finalmente, também se registou o caso de um respondente que referiu, por razões que se poderão depreender, a cidade de Bruxelas. Embora esses dados sejam reveladores, na medida em que sustentam os resultados sobre a natureza motivacional dos inquiridos, seria interessante averiguar se a escolha desses países se prende com algum objetivo, já traçado, quanto ao futuro profissional ou se estará relacionado com um projeto de vida, já delineado. O que Lin (2013) avança também poderá constituir uma explicação plausível, para justificar a natureza dos resultados: “Entre Portugal e a China, embora haja uma ligação histórica de centenas de anos, nos dias de hoje, o conhecimento entre dois povos é ainda parco. Para os chineses, outros países europeus, como França, Alemanha, Espanha, Itália, etc. parecem ser mais atrativos, seja culturalmente, seja economicamente” (p. 26).

Apesar de todas as considerações que acabámos de tecer, que relativizam o interesse que os inquiridos têm em fazer o programa de mobilidade em Portugal, e como já evidenciámos, parece que a estadia foi proveitosa. Efetivamente, 68% consideram que as capacidades linguísticas melhoraram mais do que se tivessem ficado na China. No geral, 65.3% dos inquiridos dizem comunicar melhor em português, sendo que 58.5% desenvolveram as suas capacidades linguísticas fora das aulas. Contudo, os resultados relativos a itens mais específicos, no tocante ao desenvolvimento das capacidades linguísticas, registam uma elevada percentagem de abstenção, nomeadamente: item 106, *Durante a minha estadia, aprendo/aprendi a comunicar melhor conforme as diferentes situações de comunicação*, 34.4% não concordam nem discordam e, relativamente ao item 107, *Com a minha estadia em Portugal, domino melhor o registo formal da língua*, 41.1% não concordam nem discordam. Na verdade, melhor que ninguém, enquanto docentes, sabemos o quão difícil é avaliar e quantificar as capacidades referentes ao domínio de uma

língua, sobretudo quando não a dominamos perfeitamente. Ainda assim, e como pudemos observar nos resultados da estatística descritiva, relativa à autoavaliação dos respondentes, nomeadamente, na Tabela 4.10, esta ajuda-nos a entender que a imersão linguística beneficiou a aprendizagem e que a avaliação qualitativa saiu reforçada desta experiência. Embora apresentem dificuldade em discernir, com clareza, em que aspetos conseguiram essas melhorias, não têm dúvidas de que perderam o medo de comunicar em português, sendo que 41.7% concordaram totalmente e 36.7% parcialmente com esta afirmação.

Embora os alunos estejam globalmente satisfeitos com o programa de mobilidade, manifestam, por vezes, algum desapontamento pelo facto de terem a percepção que podiam ter aproveitado melhor a sua estadia. O conjunto de itens proposto como escolha múltipla, no QMAP, fundamentou-se nos encontros formais de monitorização do programa de mobilidade, nos dois anos e meio em que estivemos a coordenar o curso de Tradução e Interpretação (Português-Chinês) do Instituto Politécnico de Macau (2009/12) e, durante os quais, os alunos que regressavam de Portugal nos faziam um balanço dessa sua experiência.

Uma vez mais, a estatística descritiva permitiu-nos sumariar as principais considerações que os respondentes teceram relativamente a aspetos que podiam ser melhorados, por forma a tirar o melhor proveito desse programa de mobilidade. Interessante foi perceber que estes têm uma clara noção de que a tendência que manifestam em permanecer em grupos, como apontámos na hipótese 8, constitui uma desvantagem para uma melhor integração na comunidade local. Com efeito, 81.0% declara que teria sido mais proveitoso se *Tivesse sido integrado em turmas de alunos locais (não apenas com alunos chineses)*. O facto de a iniciativa partir da instituição obrigá-los-ia a separarem-se “do grupo” e a interagir mais com os nativos. Os resultados da Tabela 4.9 apontam no mesmo sentido, revelando que 66.9% consideram que a sua estadia teria tido maior proveito, se tivessem sido organizadas atividades que os envolvessem mais com a comunidade local (conferências, feiras, campeonatos desportivos...). O valor relativo à organização de atividades extracurriculares, 50.9%, também não é de negligenciar.

É de notar que as opções que se prendem com aspetos formais da aprendizagem (o tipo de disciplinas, conteúdos e tarefas) aparentam ter uma menor relevância, aos olhos dos nossos inquiridos.

Essas reflexões levaram-nos a ponderar se o contexto mais restrito, onde ocorre essa experiência de imersão linguística, exerce alguma influência na motivação para a aprendizagem do português. Passamos a retratar essa hipótese.

Hipótese 13 – A localização da instituição de ensino do programa de mobilidade em Portugal influencia, significativamente, a motivação para a aprendizagem da língua portuguesa.

Encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela 4.26 – Motivação vs. localização do programa de mobilidade por cidades

	Lisboa		Coimbra		Aveiro		Braga		Leiria		
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	Sig.
Interesse pelas línguas estrangeiras	4.25	.57	4.24	.62	4.25	.68	4.01	.76	4.39	.61	3.734**
Postura intercultural	4.06	.78	4.04	.65	3.99	.85	4.01	.79	4.27	.70	1.869
Incentivo parental/da comunidade	2.86	.74	2.85	.87	2.74	.92	3.08	.90	3.21	.74	3.869**
Intensidade motivacional	3.62	.55	3.57	.55	3.55	.55	3.35	.55	3.62	.55	3.099*
Ansiedade nas aulas	2.71	.85	2.79	1.00	3.00	.84	3.04	1.06	3.17	1.13	2.882*
Apreciação relativa ao professor nativo	3.84	.62	3.71	.65	3.45	.63	3.37	.67	3.65	.60	6.152***
Desejo de aprender português	4.16	.59	4.08	.63	4.06	.51	3.88	.66	3.99	.63	2.086
Atitudes relat. aprend. português	3.90	.64	3.83	.66	3.67	.59	3.37	.76	3.70	.67	6.652***
Atitudes relativas aos falantes nativos	3.39	.47	3.27	.52	3.23	.47	3.38	.55	3.43	.56	1.685
Atitudes relativas à cultura	3.22	.61	3.04	.47	3.08	.57	3.18	.56	3.11	.62	1.235
Orientação integrativa	2.92	.86	2.92	.91	2.84	.88	2.93	.89	3.02	.95	.330
Ansiedade na interação com nativos	2.90	.49	3.03	.53	2.98	.64	3.14	.61	3.14	.57	2.628*
Orientação instrumental	3.81	.66	3.78	.56	3.87	.66	3.64	.70	3.96	.64	2.849*
Representação atributos (<i>future self</i>)	3.68	.67	3.54	.61	3.72	.77	3.64	.74	3.85	.64	2.474*
Atitudes relativas ao intercâmbio	3.58	.43	3.47	.43	3.52	.39	3.46	.49	3.57	.52	1.087

* $p \leq .05$ ** $p \leq .01$ *** $p \leq .001$

Interesse línguas estrangeiras, $t(4, 351) = 3.734$, $p = .005$, o teste de comparação múltipla *a posteriori* de Tukey indica-nos que as diferenças significativas se encontram entre os cursos do programa de mobilidade de Braga e os do programa de mobilidade de Leiria, obtendo estes últimos valores mais elevados nesta dimensão.

Incentivo parental/da comunidade, $t(4, 351) = 3.869$, $p = .004$, o teste de comparação múltipla *a posteriori* de Tukey indica-nos que as diferenças significativas se encontram entre os cursos do programa de mobilidade de Aveiro e os do programa de mobilidade de Leiria, obtendo estes últimos valores mais elevados nesta dimensão.

Intensidade motivacional, $t(4, 351) = 3.099$, $p = .016$, o teste de comparação múltipla *a posteriori* de Tukey indica-nos que as diferenças significativas se encontram entre os cursos do programa de mobilidade de Lisboa e os do programa de mobilidade de Braga e Leiria, obtendo estes últimos valores mais elevados nesta dimensão.

Ansiedade nas aulas, $t(4, 351) = 2.882$, $p = .023$, o teste de comparação múltipla *a posteriori* de Tukey indica-nos que as diferenças significativas se encontram entre os cursos do programa de mobilidade de Lisboa e os do programa de mobilidade de Leiria, obtendo estes últimos valores mais elevados nesta dimensão.

Apreciação relativa ao professor nativo, $t(4, 351) = 6.152$, $p = .001$, o teste de comparação múltipla *a posteriori* de Tukey indica-nos que as diferenças significativas se encontram entre os cursos do programa de mobilidade de Braga e os do programa de mobilidade de Coimbra e Lisboa, obtendo estes últimos valores mais elevados nesta dimensão. A diferença entre o curso de Leiria e Lisboa também é estatisticamente significativa, obtendo estes últimos valores mais elevados nesta dimensão.

Atitudes relativas à aprendizagem do português, $t(4, 351) = 6.652$, $p = .001$, o teste de comparação múltipla *a posteriori* de Tukey indica-nos que as diferenças significativas se encontram entre os cursos do programa de mobilidade de Braga e os do programa de mobilidade de Leiria, Coimbra e Lisboa, obtendo estes últimos valores mais elevados nesta dimensão.

Ansiedade na interação com nativos, $t(4, 351) = 2.628$, $p = .034$, o teste de comparação múltipla *a posteriori* de Tukey indica-nos que as diferenças significativas se encontram entre os cursos do programa de mobilidade de Lisboa e os do programa de mobilidade de Leiria, obtendo estes últimos valores mais elevados nesta dimensão.

Orientação instrumental, $t(4, 351) = 2.849$, $p = .024$, o teste de comparação múltipla *a posteriori* de Tukey indica-nos que as diferenças significativas se encontram entre os cursos do programa de mobilidade de Aveiro e os do programa de mobilidade de Leiria, obtendo estes últimos valores mais elevados nesta dimensão.

Representação atributos (future self), $t(4, 351) = 2.474$, $p = .044$, o teste de comparação múltipla *a posteriori* de Tukey indica-nos que as diferenças significativas se encontram entre os cursos do programa de mobilidade de Coimbra e os do programa de mobilidade de Leiria, obtendo estes últimos valores mais elevados nesta dimensão.

Conclusões relativas à Hipótese 13

À luz dos resultados obtidos, através dos testes de comparação múltipla *a posteriori* de Tukey e da Tabela 4.27, podemos observar que as diferenças significativas se situam, maioritariamente, nas dimensões que contemplam os aspetos formais da aprendizagem, nomeadamente, no tocante às *Atitudes relativas à aprendizagem do português* e à *Apreciação relativa ao professor nativo*, sendo que é nas instituições de Lisboa que se regista a média mais elevada, em ambas as dimensões (3.90 e 3.84, respetivamente).

Ainda no que se refere às médias, é de salientar que também é na capital que o *Desejo de aprender português* aparenta ser mais elevado: M4.16 e onde, a par de Leiria, a *Intensidade motivacional* tende a ser maior: M3.62. Confirmando a mesma tendência, é em Lisboa que os inquiridos parecem sentir menor *Ansiedade na interação com nativos* (M2.90). Embora apresentem uma diferença pouco significativa, as médias referentes às *Atitudes relativas à cultura* e ao *intercâmbio* também são mais elevadas.

Por sua vez, e apenas no que se refere a aspetos formais da aprendizagem, é em Coimbra que se registam os segundos valores mais elevados, em termos de médias, igualando a ordem de Lisboa, a saber: *Desejo de aprender português* (M4.08), *Atitudes relativas à aprendizagem do português* (M3.83), *Apreciação relativa ao professor nativo* (M3.71). Seguindo a mesma tendência que a capital, a *Ansiedade nas aulas* regista o segundo valor mais inferior da tabela (M2.79). Tudo leva a crer que a motivação para a aprendizagem do português se confina muito ao espaço da sala de aula.

Contudo, os dados que dispomos não nos permitem esclarecer estes factos e carecem de uma investigação séria, relativamente ao fenómeno. Poderíamos evocar o argumento da tradição e da experiência acumulada, que seria sobremaneira pertinente, atendendo que é nestas cidades que se situam as instituições mais antigas e com mais tradição no ensino de línguas estrangeiras. Contudo, não podemos negar que as instituições mais recentes têm investimento muito, quer em termos financeiros quer de recursos humanos, para oferecer as melhores condições aos seus estudantes. Mais se acresce que, conforme exposto no ponto 2.7.3 do Capítulo 1 e no ponto 2 do Capítulo 3, os programas de mobilidade, em massa, de aprendentes chineses, rumo a Portugal, são uma realidade muito recente, à qual se tiveram de acomodar todas as instituições, sem exceções.

Ainda relativamente às médias da Tabela 4.27, daríamos particular ênfase aos resultados que dizem respeito a Leiria, uma vez que é aí que registámos valores que contrastam com os que acabámos de descrever. De facto, e contrariamente ao que

verificámos com as instituições situadas em Lisboa e Coimbra, são as dimensões que apontam para uma motivação mais direcionada para as relações interpessoais e a comunicação que apresentam valores mais elevados, aliás, mais próximos dos resultados gerais que, até agora, conseguimos apurar, nesta investigação. Passamos a enumerar: *Interesse pelas línguas estrangeiras* (M4.39), *Postura intercultural* (M4.27), *Orientação instrumental* (M3.96), *Atitudes relativas aos falantes nativos* (M3.43), *Representação atributos (future self)* (M3.85) e *Orientação integrativa* (M3.02). Curiosamente, o Incentivo parental/da comunidade destaca-se significativamente das restantes cidades com: M3.21. Embora as *Atitudes relativas aos falantes nativos* tenham registado o valor mais elevado de todas as cidades, é em Leiria que se verifica uma maior *Ansiedade*, quer *nas aulas* quer *na interação com nativos* (M3.17 e M3.14, respetivamente), sendo que Braga também regista o mesmo valor, nesta última dimensão. Notaremos que, mais uma vez, as causas podem ser múltiplas e deverão ser apuradas com o devido rigor. Ainda assim, tanto quanto nos foi possível apurar, constata-se que, em ambos os contextos, temos realidades semelhantes. Por um lado, estamos perante ambientes urbanos de menores dimensões (a par de Aveiro), que podem ajudar na aproximação com a comunidade local, mas, por outro, a tendência das respetivas instituições de ensino é de congregar os alunos chineses, em regime de mobilidade, nas mesmas turmas de origem ou com outros colegas chineses, fortificando os laços de amizade já estabelecidos ou criando novos entre jovens de mesma nacionalidade, levando a que esses se desloquem juntos, quase em permanência, como já apontámos.

Apesar de termos apurado resultados com alguma relevância, no tocante à motivação, em função da localização das instituições, os limites desta investigação só nos proporcionam uma abordagem sumária e não nos permitem aprofundar cada contexto. Note-se, ainda, relativamente a essa matéria, que podia ter sido interessante perceber, em termos motivacionais, se os inquiridos teriam preferido outra localidade, em Portugal, para a realização deste programa de mobilidade.

4.5 Autorreflexão sobre a motivação

Embora a nossa opção metodológica tenha recaído na aplicação de um questionário que recorria, maioritariamente, à Escala de Likert, como explicámos no ponto 3.2.3.1.1 do Capítulo 3, pareceu-nos importante dar voz ao público-alvo, para que evocasse os fatores que

julgava essenciais, de forma a manter e/ou aumentar a sua motivação. Nesse sentido, colocámos uma pergunta aberta, que passamos a relembrar:

110. Na sua opinião, que fatores são essenciais para manter e/ou aumentar a motivação de um aluno?

É de registar que apenas 40.3% dos inquiridos se pronunciaram, relativamente a essa questão. Os dados que nos foi possível recolher foram reagrupados por ideias gerais e listados por ordem de frequência de ocorrência, conforme apresentamos de seguida:

- O interesse do aluno deve ser estimulado
- A autonomia na aprendizagem deve ser estimulada
- O professor deve desenvolver o interesse e a curiosidade para o conhecimento
- O professor deve fomentar hábitos de estudo
- O professor deve estabelecer objetivos concretos
- O professor deve dar um *feedback* quanto à progressão na aprendizagem, o que permitirá aumentar a autoconfiança
- Devem ser organizadas atividades extracurriculares/fomentar o contacto com os falantes nativos, por forma a perceber se há progressos na aprendizagem
- Os conteúdos ensinados devem constituir uma clara vantagem para a progressão na aprendizagem da língua e estarem ligados aos interesses do aluno e às suas futuras necessidades profissionais (“haver uma flexibilização no currículo”)
- Os materiais didáticos devem ser interessantes e adaptados às reais necessidades de aprendizagem
- As metodologias de ensino devem ser ajustadas aos alunos
- O professor deve demonstrar entusiasmo e paciência/deve ser um bom professor, sério e exigente (“atitudes de aprendizagem estudiosa”)
- Ensino mais individualizado/haver menos alunos por turma
- A “competição social” e a “pressão” devem ser estimuladas

Note-se que tentámos reorganizar os dados por ideias principais, sendo que as expressões entre aspas são da autoria dos respondentes, quando considerámos que poderíamos deturpar o sentido original nos nossos propósitos.

Também julgamos importante realçar que o termo “interesse” foi referido inúmeras vezes, sendo, em muitas ocasiões, associado a aspetos da aprendizagem ou a atitudes, quer do aprendente quer do ensinante. Acreditamos ser muito provável que, em inúmeros casos, os inquiridos usaram esse mesmo termo para se referirem à “motivação”.

Repare-se que o professor tem nestas considerações um papel central. Percebemos que, para os inquiridos, a motivação provém muito da forma como este os envolve nas atividades, estabelece objetivos concretos, capazes de os desafiar, mas também do *feedback* que lhes vai dando, por forma a orientá-los e estimular a sua autoconfiança. Mais se acresce que, segundo eles, a motivação também passa pela escolha que o ensinante faz dos materiais e do facto de o conteúdo estar adequado aos reais interesses dos alunos, nomeadamente, ao seu futuro profissional.

Outro aspeto de maior importância prende-se com a perceção que os respondentes têm quanto à necessidade de adquirir bons hábitos de estudo e, sobretudo, à noção de que uma aprendizagem bem-sucedida só acontece quando o indivíduo se torna autónomo. Expressões do tipo: “auto-controle na aprendizagem”, “aumentar o poder de sua própria aprendizagem”, “desenvolver o interesse e a curiosidade para o conhecimento”, “ajudar a gerir os seus próprios esforços”, “levar a encontrar as suas próprias deficiências na prática”, “capacitar os alunos a gerar interesse e motivação para a aprendizagem activa”, subentendem, a nosso ver, esse anseio de autonomia. Nesse mesmo sentido, alongando-se na sua exposição, um inquirido explica o seguinte: “A motivação depende basicamente da determinação pessoal e da perseverança. Todo o indivíduo é único, desde o local onde nasceu, à escola que frequentou, aos pais ou, ainda, aos antecedentes familiares, tudo terá um impacto no início da aprendizagem, mas com o decorrer do tempo, há que se desligar desses fatores e levar o estudante a aprender apenas por si mesmo.” Acreditamos que a experiência de imersão linguística agudizou essa necessidade, levando-o a tomar consciência de que, fora do espaço formal de aprendizagem, ninguém o poderá orientar nos passos que deverá tomar para desenvolver as suas capacidades linguísticas e de interação.

A par da questão da autonomia, os inquiridos também referiram a importância de usar “bons métodos” que, na nossa interpretação, estarão relacionados com o recurso a estratégias de aprendizagem eficazes, como evidenciado na seguinte expressão: “encorajar a manter um método eficaz”.

As metodologias de ensino também foram apontadas como tendo um impacto na motivação para a aprendizagem da língua. Alguns dos comentários aludiam a uma evidente inadequação dos “métodos” de ensino relativamente ao público-alvo. As diferenças em

termos metodológicos, assim como o que os inquiridos consideram ser o “perfil ideal” do ensinante são questões que nos levam, forçosamente, a ponderar alguns conceitos-chave sobre o ensino e o ensinante na cultura chinesa. Equacionaremos alguns desses aspetos, no próximo capítulo.

Ainda relativamente a algumas considerações, enquadradas no contexto cultural chinês, salientaríamos a referência à “competição social” que, segundo alguns inquiridos, deve ser estimulada. Esse aspeto vai ao encontro do que ditam certas crenças relacionadas com a herança confucionista que orientam a aprendizagem para a realização social, realçando características como a diligência e que atribuem ao sucesso causas que se prendem com o esforço, o espírito competitivo ou, ainda, a aplicação da máxima “a prática leva à perfeição” (Bond, 1986, 1996, 2010; Ho, 1986; Watkins & Biggs, 1996). Relembremos que o passado escolar destes inquiridos está fortemente inscrito neste espírito competitivo. Como referimos no ponto 2.7.2 do Capítulo 1, o exame nacional de acesso à universidade (*gao kao*) e o seu elevado grau de exigência conduz a uma seriação que irá determinar o futuro desses estudantes. Também será bom notar que o espírito de competição não se restringe, apenas, aos aspetos formais da aprendizagem destes jovens, pelo contrário, podemos observá-lo nas mais diversas manifestações da vida pessoal e social. Enquanto filhos únicos são, desde muito pequenos, levados a superar-se em tudo quanto empreendem. A somar a essas particularidades contextuais, de ordem sociocultural, não podemos esquecer as especificidades dos tempos em que estes e os demais jovens, criados em ambientes económicos favorecidos, cresceram: a era das tecnologias e, em particular, dos videojogos. Somos de opinião que todos esses aspetos moldam, em termos cognitivos, a abordagem que os alunos fazem da aprendizagem. Esse espírito competitivo manifesta-se em relação aos outros, mas também no próprio indivíduo. Se for mal gerido, reverter-se-á em ansiedade, mas, se for controlado e bem conduzido, pode constituir uma força motivadora ímpar, como tentaremos demonstrar no Capítulo 5.

Para além dessas reflexões, houve também quem referisse a dimensão das turmas, apontando para as vantagens de um ensino mais individualizado. Uma vez mais, salienta-se a pertinência desse comentário, já que, como sabemos, dificilmente se poderá levar a cabo um acompanhamento personalizado, no desenvolvimento de tarefas, quer escritas quer orais, numa turma que ultrapassa as duas dezenas de alunos. Embora habituados a estarem inseridos em turmas de grandes dimensões, no decorrer de toda a escolaridade obrigatória, tanto na China continental como em Macau, os inquiridos já tomaram consciência de que o ensino de

uma língua estrangeira não se equipara ao de outras disciplinas. A interação professor/aluno e aluno/aluno deve ser uma constante e não se coaduna com grupos de grandes dimensões.

Em suma, julga-se que os respondentes perceberam que, para ser proficiente numa língua, é imprescindível criar uma dinâmica própria e passar a ser o agente ativo do seu próprio processo de aprendizagem. A motivação acaba por residir na concertação de todos os aspetos que acabámos de referenciar, propulsando a aprendizagem, como se de uma engrenagem se tratasse. Importante será, também, realçar que os respondentes perceberam que a aprendizagem não está restrita ao espaço formal da sala de aula, assim se entende: “A sala de aula não é o único lugar para aprender, você não pode confiar apenas em sala de aula.” Vários foram os que referiram a necessidade de se organizarem atividades extracurriculares que fomentem o contacto com a língua, a cultura e os seus falantes. De volta ao contexto chinês, parece óbvio que as instituições e os ensinantes terão de tomar um papel ativo, no sentido de criarem oportunidades de contacto que possibilitem a aplicação dos conhecimentos da língua e da cultura em situações reais de comunicação.

Conclusão

A análise dos dados que acabámos de apresentar sustenta a opção que fizemos em conciliar o Modelo Socioeducacional de Gardner e o modelo *L2 Motivational Self System* de Dörnyei, uma vez que nos permitiu constatar que as dimensões teóricas retratadas por Gardner e, em particular, o valor integrativo por ele concebido não seriam suficientes para traçar a natureza motivacional do conjunto dos nossos inquiridos.

Efetivamente, com este enquadramento teórico, foi possível apurar que a motivação que leva este público a escolher o português como disciplina principal do seu curso de Licenciatura prende-se com (1) um interesse geral pelas línguas estrangeiras e (2) uma forte postura intercultural. Os dados estatísticos também comprovaram existir uma forte correlação entre o *Desejo de aprender português*, as *Atitudes relativas à aprendizagem do português* e a *Intensidade motivacional*, o que equivale a dizer que, quanto maior for o desejo de aprender português e mais positivas forem as atitudes relativas à aprendizagem da língua, mais motivado estará o aluno.

Além disso, também nos foi possível discernir a existência de uma maior concordância dos alunos em relação à dimensão que se prendia com as *Atitudes relativas aos falantes nativos* ($D_p=0,44$). Na verdade, parece que este público entendeu, claramente, a mais-valia que representa a experiência de imersão linguística e que a aproximação ao Outro é uma condição *sine qua non* que o levará a reforçar a sua própria identidade e adotar a tão ansiada postura internacional. Nesta fase da aprendizagem, relembremos o que Dörnyei (2009a) adianta: “There is no doubt that the L2 speakers are the closest parallels to the idealised L2-speaking self. This suggests that our attitudes towards members of the L2 community must be related to our ideal self image” (p.27).

Segue-se, no capítulo seguinte, uma discussão sobre os pontos que nos parecem mais relevantes, à luz dos objetivos traçados para esta investigação e dos resultados que conseguimos reunir.

Introdução

A análise que acabámos de fazer permitiu-nos delinear o perfil motivacional geral desta amostra de inquiridos, que julgamos ser representativa do conjunto dos aprendentes chineses de português PLNM da grande China.

Ainda que a discordância dos inquiridos em relação à *Ansiedade nas aulas* ($Dp=0,89$) fosse a mais significativa de entre todas as dimensões, percebemos que a forte correlação negativa entre essa dimensão e as que se prendem com (1) a *Intensidade motivacional* ($r = -.305, p \leq ,01$), (2) a *Apreciação relativa ao professor* ($r = -.158, p \leq ,01$) e (3) as *Atitudes relativas à aprendizagem do português* ($r = -.361, p \leq ,01$) tem necessariamente que ser alvo da nossa atenção, por forma a tomar medidas que contrariem esse sentimento que condiciona, substancialmente, a motivação destes aprendentes, dentro, mas também fora do espaço formal de aprendizagem. Quanto maior for a *Ansiedade nas aulas*, maior será a *Ansiedade na interação com nativos* ($r = .529, p \leq ,01$), menos positivas serão *As atitudes relativas quer aos falantes nativos* ($r = -.027, p \leq ,01$) quer *ao intercâmbio* ($r = -.158, p \leq ,01$).

Nesse sentido, convirá ter em mente que é com o professor, na sala de aula, que começa o trabalho de mediação com o Outro: “[t]he more positive is our disposition toward these L2 speakers, the more attractive our idealized L2 self; or, to turn this equation round, it is difficult to imagine that we can have a vivid and attractive ideal self if the L2 is spoken by a community that we despise” (Dörnyei, 2009a, p. 28).

É com o intuito de otimizar a nossa prática de ensino, no sentido de dissipar a ansiedade nos nossos alunos e de os motivar, ainda mais, na aprendizagem do português que tentaremos discutir, neste capítulo, as implicações pedagógicas que estes resultados subentendem.

5.1 Agir sobre as representações em relação à língua, à/s cultura/s e aos falantes

Como vimos no Capítulo 1, a partilha de conhecimentos e o entendimento de uma realidade comum está na génese do conceito de representações sociais, imprescindível no desenvolvimento desta competência. Segundo Deaux e Philogène (2001): “[i]t is through those commonly shared and collectively elaborated shared representations that we make sense of the world and communicate that sense to each other” (p. 4). Com efeito, é na interação com o Outro que vamos moldando os nossos pensamentos, ao mesmo tempo que

torna possível a comunicação. Deaux e Philogène (2001) vão um pouco mais além, referindo que são “[t]he products of social thinking, structuring beliefs and knowledge, but they are also processes by which we construct our reality” (p. 5). Assim, moldam as nossas atitudes e opiniões, mas também, como referimos, levam a formar estereótipos.

No ensino de uma língua estrangeira, entender que representações trazem os aprendentes ou perceber as que vão formando com o decorrer da aprendizagem, como apontámos, ao longo deste trabalho, torna-se fundamental, se quisermos moldar atitudes e desenvolver uma competência intercultural eficiente. Relembraremos o que Moscovici (1984a) avança a esse respeito: “[t]he aim of every (social) representation, is to make something unfamiliar, or unfamiliarity itself, familiar” (p. 24). Explicitando, o autor refere que o processo consiste em “[t]o anchor strange ideas, to reduce them to ordinary categories and images, to set them in a familiar context” (p. 29).

Conforme se pôde verificar através da análise dos dados, o primeiro contacto com a língua portuguesa ocorreu, para 88% dos inquiridos, entre os 17 e os 18 anos, altura que também coincidiu, para quase a totalidade deles, 93.8%, com a entrada para a universidade. Também nos foi possível apurar que esse contacto tinha sido feito através da escola, para 82.6% dos inquiridos, via *internet* (13.7%) ou da televisão (12.3%). Como também foi dado a observar, subdividimos o conjunto de respondentes em dois grupos, os provenientes da China continental, constituindo a grande maioria, e os originários de Macau. Essa subdivisão prendia-se com o facto de o primeiro grupo pouco ou nada saber sobre a língua, a cultura e os falantes nativos, o que não acontecia com o segundo, já que afirmava ter tido um contacto prévio com o português e os portugueses.

A análise por nós levada a cabo permitiu-nos concluir que as representações da cultura e dos falantes, que o primeiro grupo aparentava ter criado, eram as que tinham sido formadas, em sala de aula, no período que antecedia a experiência de imersão linguística.

A par dessa divisão, ressaltaremos, contudo, o facto de também se terem discernido importantes diferenças em função da origem (rural vs. urbana) dos alunos provenientes do continente, apurando que esta condicionava de forma negativa as suas representações. Assim, relativamente ao item 101, *Antes de ir para Portugal, tinha uma opinião negativa de Portugal e dos portugueses*, lembraremos que o teste de comparação múltipla (χ^2 KW (2) = 6.540, $p = .038$) tinha indicado que as diferenças significativas se encontravam entre os alunos provenientes de vilas e os de aldeias, sendo que os provenientes do meio rural concordavam significativamente mais com a afirmação (4.17 vs. 3.67). Conforme explicámos

nas conclusões emanadas da Hipótese 1, a falta de contacto com uma realidade alheia à deles, dificultava a aproximação ao Outro.

Por mais curioso que pareça, e contrariamente ao expectável, foi possível observar que a proximidade que o contexto de Macau proporciona com a comunidade portuguesa não ajudou a reverter o sentimento de estranhamento que os inquiridos desta cidade sentiam. Com efeito, como pudemos perceber, a ansiedade que manifestavam, quer em aula quer no contacto com os falantes nativos, provinha, essencialmente, de um mal-estar que um contacto prévio terá ocasionado, antes de iniciar o seu percurso académico.

Essas considerações levam-nos, inevitavelmente, a refletir sobre o assunto, na medida em que constituem diferenças significativas, na forma como se devem transmitir alguns conhecimentos e abordar certas questões, consoante o perfil do público aprendente que o ensinante tem à sua frente.

Começaremos por retratar alguns aspetos que se prendem com a escolha do material. Na realidade, é sabido, em regra geral, que a escolha do manual é feita antes mesmo de as aulas iniciarem e de se conhecerem as turmas, sobretudo em níveis iniciais. Conforme aludimos, inúmeras vezes, é importante evitar transmitir uma visão estereotipada, quer da cultura quer dos falantes, daí ser essencial ter em conta o conteúdo, como também a forma como são abordadas certas informações. Não nos podemos esquecer que, para muitos dos inquiridos, quer o professor nativo quer de outras nacionalidades representam o primeiro contacto que o aprendente tem com esta nova realidade, de modo que impera que este seja positivo. A esse respeito, um estudo sobre a postura internacional e o conceito de “ideal L2 self”, no contexto de aprendizagem do inglês LE, no Japão, reforça essa ideia. Yashima (2011) retrata o que um aluno lhe comunicou: “a native speaker is too remote a goal. I can never identify with them. But Japanese teachers are more accessible goals”(p. 153). Os resultados que conseguimos apurar na Hipótese 4 parecem ir ao encontro do comentário desse estudante japonês. Com efeito, os jovens professores chineses bilingues aparentam ser um bom modelo para os alunos: “In this sense, a teacher and learners more advanced than oneself might offer personalised models of ideal selves” (Yashima, 2011, p. 153).

Embora os dados da Hipóteses 3 revelassem que a nacionalidade do ensinante não aparentava condicionar a forma como era representada a cultura portuguesa, convirá relembrar que é necessário uma seleção criteriosa do material.

No que respeita ao manual escolar, um estudo comparativo entre quatro manuais de inglês, levado a cabo por Hilliard (2014), chegou à mesma conclusão que outros anteriormente (Byram & Esarte-Sarries, 1991; Shin, Eslami, & Chen, 2011), no sentido de

constatar que todos eles apresentam uma visão muito turística da cultura-alvo. Na verdade, essa realidade não parece diferir da que podemos observar nos manuais de português LE (ou língua de herança), a que os ensinantes de PLNM recorrem, na China. O retrato que é feito do país e da cultura revela, na maioria das vezes, as facetas mais apelativas e positivas. Ainda que apresentem situações de comunicação com nativos, que aludem a pequenos desentendimentos, a experiência é geralmente retratada como sendo globalmente positiva. Como advoga Hilliard (2014):

The hardships people can face while living abroad, prejudices or discrimination against foreigners, and problems that may arise while traveling are never addressed, giving students an overly positive, unrealistic view of other cultures and leaving them unaware and uninformed of deeper issues or problems in other countries. (p. 244)

O ideal seria que os manuais apresentassem uma visão abrangente e equilibrada da realidade, contrabalançando aspetos positivos e negativos. Ainda assim, somos de opinião que o ensinante tem um papel ativo na seleção do material. Com ou sem o apoio do manual, deverá procurar desenvolver atividades que, através da interação, permitam transmitir os conhecimentos culturais de forma mais aprofundada. Acreditamos que se os alunos forem expostos a material diversificado que apresente várias facetas de uma mesma realidade ou se lhes for proporcionada a possibilidade de contacto com outros falantes nativos, se possível de diferentes faixas etárias, e de nacionalidade não somente portuguesa, isso poderá levá-los a formar representações mais abrangentes e mais próximas da realidade que irão encontrar, uma vez imersos no país de acolhimento. Com efeito, muitos são os aprendentes que aparentam estranhar a diversidade étnico-cultural da sociedade portuguesa e demonstram dificuldade no entendimento de certas pronúncias.

Como temos vindo a sublinhar, a motivação que sustenta o envolvimento dos alunos no seu processo de aprendizagem é uma condição indispensável para o sucesso da mesma e constitui, seguramente, o objetivo primeiro de qualquer professor. Motivar o público-alvo também passa pelo desenvolvimento de tarefas que chamem a sua atenção. A criação de situações-problema que provoquem surpresa e o conduzam a levantar questões podem ser um bom ponto de partida. Imagens, pequenos vídeos, com ou sem som, podem constituir uma estratégia mnemónica eficiente. A interação professor/aluno e aluno/aluno pode ser estimulada através de palavras e expressões, a partir das quais, e recorrendo a metáforas conceituais, se vão expressando opiniões ou emoções. No decorrer dessas tarefas também se

pode incentivar o espírito competitivo, quer entre alunos (como proposto pelos inquiridos) quer no próprio aluno, que pode ser desafiado a atingir determinado objetivo.

Ainda relativamente a esse ponto, acreditamos que a missão do ensinante é bem mais complexa no caso peculiar do contexto de Macau. Por mais que as evidências apontem para os aspetos positivos que uma maior proximidade com a língua e os seus falantes poderia ter para a aprendizagem da língua portuguesa, como pudemos verificar, esses efeitos não são tão lineares quanto podem parecer. Como referimos, tudo leva a crer que existe, de facto, uma identificação por parte da comunidade chinesa, originária de Macau, com a cultura portuguesa, mas tal não se verifica em relação aos falantes. Ainda que não possamos generalizar, parece-nos importante que o ensinante tenha um cuidado redobrado, na forma como se irá aproximar deste público, em particular. A abordagem deverá ser feita de maneira subtil, com o intuito de tentar entender se existe algum tipo de atitudes menos positivas em relação aos falantes nativos, e se as representações que trazem carregam alguma visão preconceituosa acerca do país e da comunidade-alvo.

Em nossa opinião, essa averiguação deverá ser feita, logo nas primeiras aulas, de forma diferenciada, do ponto de vista do ensinante, mas impercetível na ótica do aluno. Relembramos que as turmas de português das instituições desta Região Administrativa Especial de Macau são geralmente compostas por alunos locais, como também do Continente e não seria, de todo, benéfico perceber-se que o professor os distingue.

Nesta mesma ordem de ideia, embora tente perceber se existem alunos do Continente originários de meios rurais que aparentam manifestar algum estranhamento, deverá ser subtil na forma como irá atuar, no sentido de não ferir suscetibilidades e aprofundar o sentimento de ansiedade.

Além disso, é necessário ter em consideração que, na esfera da vida pública, cada pessoa se coloca de forma diferenciada, em relação aos outros, no processo das representações sociais, tendo por base o ponto de vista que adotam (Doise, 1990; Clémence, 2001; Wagner & Hayes, 2005). As representações de uns não serão, forçosamente, idênticas às de outros; o importante é, no fundo, que estas sejam positivas e não comprometam a aprendizagem da língua e se convertam, antes, numa força motivadora que a impulsiona.

Ao reportarmo-nos aos resultados que conseguimos apurar relativamente à Hipótese 7, onde se comparavam os inquiridos oriundos de Macau e os do Continente, percebemos que a grande diferença residia na *Ansiedade nas aulas* ($t(355) = 4.784, p = .001$), sendo que os alunos dessa Região Administrativa Especial da China registavam valores significativamente mais elevados nesta dimensão (3.49 vs. 2.84). Não menos relevante, enquanto ensinante, foi

observar que a *Apreciação relativa ao professor nativo* ($t(355) = -2.467, p = .014$) também apontava para valores significativamente mais baixos, para esses mesmos alunos, comparativamente com os colegas do Continente (3.43 vs. 3.66). Não há dúvidas de que tais dados constituem matéria para reflexão. Além do que já referimos sobre as possíveis causas que desencadeiam tais sentimentos e atitudes, convirá debruçarmo-nos sobre o que é possível fazer, no espaço da sala de aula, para inverter essa tendência.

Se considerarmos que as atitudes dos respondentes de Macau relativas à cultura ($t(355) = 2.192, p = .029$) obtêm valores significativamente mais elevados, quando comparados com os da China continental (3.27 vs. 3.10), percebemos que a ansiedade reside, essencialmente, no contacto e na possível interação com os falantes nativos. O estranhamento poderá estar na discrepância entre a imagem que estes jovens foram formando e a realidade com que se deparam. O que Zarate (2006) advoga relativamente às representações que criamos do Outro, no sentido de nos ajudarem a entender melhor a nossa própria identidade deveria constituir matéria para que estes aprendentes se autoafirmassem como grupo diferenciado dos muitos e variados que constituem a grande China:

Si toute représentation relève d'une démarche identitaire, les représentations de l'étranger constituent paradoxalement l'une des voies les plus accessibles pour amorcer une réflexion sur le fonctionnement de son identité. (...) À l'instar de toutes les autres formes de représentations, les représentations de l'étranger renvoient à l'identité du groupe qui les produit. (p. 30)

O papel do professor será o de criar atividades que possibilitem discernir onde residem os pontos de tensão: “In formulating and articulating a point of view, they position themselves within social representations, relative to others and objects in their social environment” (Sammur, 2015, p. 106).

As etapas que Bizarro e Braga (2001) delineiam, em termos metodológicos, no que respeita à abordagem de questões culturais, na aula de LE, parecem-nos um bom ponto de partida. Passamos a enumerar:

- i) sensibilização/identificação, explorando a dimensão cognitiva e afectiva de conhecimentos, percepções e experiências prévios revelados pelos aprendentes;
- ii) observação/análise dos conteúdos culturais pré-determinados, com o recurso a documentos autênticos (escritos, áudio, vídeo, etc.) , que ponham em relevo quer

- objectos (um alimento, um poema, uma imagem...) quer comportamentos verbais e não-verbais);
- iii) interpretação/interrelação do que os aprendentes descobriram, em correlação com os respectivos conhecimentos prévios, actuando sobre as novas aquisições;
 - iv) compreensão/consciencialização cultural, no confronto interpretativo do diferente com o respectivo código cultural, desenvolvendo atitudes de valorização e respeito recíproco;
 - v) empatia, favorecida pela mediação reflexiva, levando os aprendentes a colocarem-se no lugar do Outro e a raciocinarem segundo essa perspectiva (...), sem criar mitos e/ou complexos nem relativamente a si nem em relação ao(s) Outro(s);
 - vi) acção, consubstanciada na síntese e na transferência das aprendizagens realizadas (Vidal e Manjón, 1993) e, se possível, no desenvolvimento de representações positivas e atitudes de abertura perante a diversidade linguística e cultural. (p. 380).

5.2 Aquisição de uma capacidade intercultural

O visionamento de vídeos com situações, problemáticas ou não, de interação entre nativos, entre nativos e estrangeiros, entre falantes de português, de várias origens, poderão constituir uma base para que os alunos expressem a sua opinião. Numa fase inicial da aprendizagem, poder-se-á recorrer a pequenos vídeos sugestivos, em termos de conteúdo não-verbal ou a imagens. Através de momentos de introspeção, o professor pode pedir aos alunos que criem imagens mentais que os transponham para as situações apresentadas. A verbalização de opiniões (que pode ser feita numa outra língua de comunicação, nos primeiros tempos), de sentimentos que suscitam certos contactos e a discussão que poderá advir com os colegas da turma podem constituir uma boa fonte de informação que permitirá ao ensinante escolher as melhores estratégias, por forma a orientar os seus alunos.

Numa fase posterior da aprendizagem, podem criar-se simulações de situações de interação, onde são exercitadas as capacidades linguísticas, mas também explorados elementos paralinguísticos. Nesse sentido, Abdallah-Pretceille (2011) denota a importância dos seguintes aspetos:

Terrain fertile pour les connotations, la culture en tant que production suggère une lecture complexe notamment au niveau des silences, des implicites, des nondits, des « pudeurs » et

des retenues. Comme toute lecture, comme toute démarche de compréhension, il s'agit d'opérer une opération de décryptage « textuelle et intertextuelle ». (p. 98)

Chamaremos a atenção para a necessidade de o professor nativo estar ciente das regras que subentendem as relações interpessoais na cultura chinesa, já que, como referimos no ponto 2.5 do Capítulo 1, o “self” chinês e o desenvolvimento dos processos das relações pessoais influenciam a forma como estes abordam a comunicação (Gao & Ting-Toomey, 1998). Como vimos, existem padrões comunicacionais que são próprios da cultura chinesa, nomeadamente, a comunicação implícita, a capacidade de ouvir ou, ainda, a necessidade de preservar a face (tanto a sua como a do Outro). O facto de esses conceitos não terem equivalentes no enquadramento das relações interpessoais, no mundo ocidental, deve levar o ensinante a uma reflexão profunda, no sentido de equacionar quais as melhores estratégias a adotar e que propostas de tarefas poderão ajudar os alunos a reduzir a distância entre estes pólos.

Contudo, ressaltaremos algo que nos parece fundamental reter no prisma do ensinante: “Le formateur n’a pas affaire au « tout » de la culture d’autrui, il s’appuie sur une connaissance partielle et ponctuelle elle-même dépendante du contexte et de la « mise en scène » des acteurs” (Abdallah-Pretceille, 2006, p.9). Também convirá ter em mente que: “En conditionnant l’efficacité pédagogique à la définition de profils d’apprentissage en fonction des appartenances culturelles, l’enseignement et la formation risquent de se culturaliser en valorisant les différences inter-groupales au détriment des différences intra-groupales et inter-individuelles” (Abdallah-Pretceille, 2006, p. 3). O desenvolvimento de tarefas que visem a interação aluno/aluno permite ao professor entender melhor onde se situam essas diferenças intragrupais e interindividuais e adotar as melhores estratégias de ensino.

No ponto 2.7 do Capítulo 1, quando retratámos a situação dos programas de mobilidade, a nível global, não nos referimos à realidade que, hoje, se vem registando, i.e., a de muitas universidades chinesas receberem jovens estrangeiros que vêm integrar cursos de mandarim, mas não só. À imagem do que acontece com o Instituto Politécnico de Macau, sabemos que outras universidades, de onde são originários os nossos inquiridos, também recebem alunos de intercâmbio, originários de países de expressão portuguesa. Julgamos que promover a realização de atividades de interação que envolvam esses jovens pode constituir uma vantagem para desenvolver as capacidades interculturais, quer de uns quer de outros. Esse tipo de contacto pode possibilitar que, aos poucos, os aprendentes sejam levados a reequacionar o seu papel enquanto ator/mediador social intercultural.

Se essas considerações são válidas para a generalidade dos inquiridos, o ideal seria que os respondentes que denotam uma maior ansiedade na interação com o Outro revertissem esse sentimento numa maior afirmação identitária, mais uma vez, apontamos o caso especial dos alunos da RAEM.

Como vimos, no caso de Macau, as condições ímpar da cidade deveriam proporcionar um contacto intercultural e não apenas intracultural, como o que tem acontecido entre as comunidades chinesa e portuguesa que vivem de costas voltadas, há cerca de cinco séculos. A acrescer a isso, denota-se que a contexto socioeconómico dessa região, assente num princípio de internacionalização, através do desenvolvimento da Indústria do Jogo e do Turismo, constitui um lugar ideal para desenvolver a capacidade intercultural.

Como referimos e voltamos a sublinhar, essa competência envolve uma sensibilização cultural, o conhecimento e o desenvolvimento de capacidades (Byram, 2008). Isso significa que os alunos não se poderão limitar a desenvolver o conhecimento e a sua sensibilidade para outras culturas, deverão igualmente desenvolver capacidades, atitudes e a sua própria identidade, por forma a poder comunicar em situações interculturais (Abdallah-Pretceille, 2006; Byram, 2008). Nessa mesma ordem de ideias, Abdallah-Pretceille (2015) refere: “Les pratiques, attitudes, comportements culturels sont donc approchés au travers d’un vécu subjectif, en tant que symptôme dans la relation de l’individu avec l’environnement” (p. 251).

Byram (2008) indica que as novas tendências na Pedagogia Crítica apontam para a necessidade de o ensino das línguas ter como objetivo primeiro ajudar o aluno a desenvolver essas capacidades. Por sua vez, Abdallah-Pretceille sustenta que a capacidade intercultural exige: “Apprendre à voir, à écouter, à être attentif à autrui, apprendre la vigilance et l’ouverture dans une perspective de diversité et non de différences renvoient à la reconnaissance et à l’expérience de l’altérité, expérience qui s’acquiert et se travaille” (2006, p.4). Na verdade, os resultados desta investigação denotam esse mesmo desejo por parte do público inquirido: a motivação para a aprendizagem do português não passa, prioritariamente, por uma aproximação à cultura portuguesa e aos falantes nativos, situa-se, antes, na possibilidade de adquirir uma postura intercultural, por meio da aprendizagem de mais uma língua estrangeira.

Num estudo levado a cabo por Yashima e Zenuk-Nishide (2008) que visou comparar um grupo de estudantes japoneses que tinha integrado um programa de mobilidade e outro que tinha sido exposto a um programa intensivo de exposição à língua inglesa, no Japão, através de uma “comunidade de prática”, conseguiu apurar que o segundo demonstrava uma maior postura intercultural e uma vontade mais forte de comunicar na L2. Os autores

afirmam que os estudantes que se envolveram nessa comunidade não só desenvolveram as suas capacidades como também se tornaram comunicadores mais ativos, à medida que se foram integrando na comunidade, aprendendo a partilhar valores e adotando um comportamento mais próximo do do grupo. A respeito da abertura para o estrangeiro ou de atitudes não-etnocêntricas, Yashima (2011) refere que se assemelham ao motivo integrativo de Gardner (2001) e que são relevantes para a psicologia do aprendente da LE: “These attitudes can be explained using a multi-faceted concept ‘intercultural concept’ (...) which includes cognitive, affective and behavioural characteristics of an individual, including openness to different perspectives, adaptability, empathy, tendency to approach people who are different and non-ethnocentric attitudes” (p. 146).

Ainda relativamente ao mesmo estudo, Yashima e Zenuk-Nishide explicam que os alunos que tinham permanecido no Japão foram levados a realizar um trabalho sistemático e diário: “as a way to approximate their current selves to ideal imagined selves. These students showed developmental profiles similar to students who participated in a year abroad in terms of proficiency, international posture and self-initiated amount of communication” (pp. 150-151).

Mais uma vez, esse testemunho remete-nos para o trabalho que pode ser realizado nas aulas e/ou no espaço institucional. Ressalvaremos, ainda, que tanto pode ser realizado no contexto de origem como também no de imersão linguística, sendo que, neste último, as oportunidades de contacto com a comunidade-alvo serão, supostamente, mais frequentes.

5.3 Agir sobre as representações em relação às metodologias de ensino

Os resultados desta investigação revelaram que um dos aspetos que afeta, significativamente, o grau de motivação dos nossos inquiridos está relacionado com o sentimento de ansiedade. Como nos foi possível constatar, no ponto anterior, o contacto e a interação com os falantes nativos estavam na origem de um forte sentimento de estranhamento, face aos novos padrões de relacionamento interpessoal e comunicacionais.

Por outro lado, e através da aplicação do teste de comparação múltipla *a posteriori* de Tukey ($t(2, 354) = 3.022, p = .050$), pudemos observar que a *Ansiedade nas aulas* era sobretudo evidente entre os alunos com origem em aldeias, registando uma diferença significativa nas médias, quando comparadas com as dos alunos oriundos de grandes cidades (3.24 vs. 2.81). Esse dado, retirado da Hipótese 9, levou-nos, primeiramente, a ponderar se as

causas para essa ansiedade não estariam, de igual modo, ligadas ao stress que o contacto com o professor nativo poderia provocar. Contudo, um olhar atento às médias relativas à dimensão *Apreciação relativa ao professor nativo* permitiu-nos descartar essa possibilidade, já que se denotavam apenas pequenas dissemelhanças entre os restantes grupos.

Num segundo momento, pensámos verificar, de forma mais particular, se a ansiedade era provocada pelas diferenças metodológicas existentes entre as a que os alunos estavam habituados e as adotadas pelo professor nativo, dado que alguns inquiridos tinham apontado para esse aspeto como fator que influenciava a sua motivação na aprendizagem da língua (relembramos: “As metodologias de ensino devem ser ajustadas aos alunos”). Efetivamente, as percentagens relativas ao item 84, *Preferia estudar com as metodologias usadas pelos meus professores chineses*, revelam essa leve tendência, com 33.0%, com particular relevância para os inquiridos sem opinião, 35.6%, o que também pode constituir um dado revelador, na medida em que poderá indicar a existência de dúvida sobre a eficiência da adoção de certas metodologias, em geral, e estratégias motivacionais, em particular, uma vez que constitui o foco deste nosso estudo.

A esse respeito, e como pudemos observar no ponto 2.2.4 do Capítulo 2, numa tentativa de discernir as possíveis diferenças no uso de estratégias motivacionais por parte dos docentes de LE, em diferentes contextos culturais (neste caso específico, em Taiwan e na Hungria), Dörnyei e Cheng (2007) conseguiram apurar que existem, de facto, condicionantes de ordem cultural que orientam o uso de determinada estratégia, em detrimento de outra, o que vai ao encontro do que Dias (2012) refere: “A questão será então saber se uma determinada cultura favorece um determinado estilo de aprendizagem. Atualmente a resposta mais consensual é afirmativa e fala-se em estilos de aprendizagem “cultural””. Por mais que a abordagem comunicativa tenha penetrado, há já mais de duas décadas, no continente chinês, alguns autores verificaram que os professores chineses continuam muito apegados aos métodos tradicionais de ensino, com particular ênfase, pensamos nós, em contextos mais isolados, como o serão os dos meios rurais e das pequenas cidades.

Huang (2010) questiona: “Why Chinese students tend to adopt effort model rather than Western model of ability?” (p. 253). Como resposta, o autor usa a comparação feita por Tweed e Lehman (2002) que procuraram contrastar os ideais de aprendizagem de Confúcio e Sócrates, por forma a conceitualizar o contexto moderno dos aprendentes culturalmente chineses e dos culturalmente ocidentais: “Socratic learning value private and public questioning of widely accepted knowledge and expected students to evaluate others’ beliefs and to generate and express their own hypotheses. But Confucian learning valued effortful,

respectful, and pragmatic acquisition of essential knowledge as well as behavioral reform” (Huang, 2010, p. 253). Por sua vez, e no mesmo sentido, Dörnyei e Cheng (2007) apontam:

[t]eachers have the tendency to overemphasise learning outcomes at the expense of the learning process due to the fact that students’ performance is assessed solely based on the results of paper-and-pencil exams. The belief that serious learning is supposed to be hard work is deeply embedded in the Confucian culture, and social mobility in China. (p. 170)

Como acrescentam os autores, é muito provável que alunos e professores não consigam discernir o propósito e respetivos benefícios para a aprendizagem de determinadas tarefas, às quais se aliaram uma componente lúdica ou humorística. Assim se compreenderá que os alunos aleguem que a sua motivação também passa por aspetos que se prendem com a “seriedade” e a “exigência” que uma situação de aprendizagem subentende, na sua conceção de ensino, passamos a citá-los: “O professor deve demonstrar entusiasmo e paciência/deve ser um bom professor, sério e exigente (“atitudes de aprendizagem estudiosa”).”

Dörnyei e Cheng (op. cit.) alertam, igualmente, para o facto de, por mais que aparentem aderir com entusiasmo e boa disposição a esse tipo de tarefas, nem sempre tomam consciência dos méritos pedagógicos nele subentendidos. Com efeito, apesar de 51.3% dos nossos inquiridos não concordarem como o item 80 *Acho que as minhas aulas de português são aborrecidas*, regista-se uma percentagem de 36% de indecisos, sendo que esses resultados se intensificam, relativamente ao item 81 *O/s meu/s professor/es de português dão as aulas de forma dinâmica e interessante*, em que 47.6% dizem concordar, mas onde 40.2% não se manifestam. A mesma tendência confirma-se, também, relativamente ao item 86 *O/s meu/s professor/es de português não apresenta/m os materiais de forma interessante*, onde continuamos a registar 39.9% de respondentes que não se quiseram pronunciar sobre esse aspeto da aprendizagem. Acreditamos que as diferenças metodológicas poderão, também, explicar a razão pela qual apenas 38% dos respondentes responderam afirmativamente ao item 78 *Os meus professores de português são melhores do que os das outras disciplinas*, e de, mais uma vez, se verificar uma elevada percentagem de abstinência: 43%. Embora impere a necessidade de haver uma investigação mais aprofundada, os dados levam a crer que essas diferenças podem estar na origem da ansiedade sentida por parte dos nossos informantes. Assim sendo, cabe ao professor acionar estratégias motivacionais que demonstrem a sua eficiência e façam com que, a pouco e pouco, os alunos percebam que é possível moldar-se a outros métodos e aprender de outra forma.

Como os próprios se foram apercebendo, ao longo da aprendizagem, e, na nossa opinião, se evidenciou, particularmente, com a experiência de mobilidade, em Portugal, “A autonomia na aprendizagem deve ser estimulada.”

5.4 Estratégias motivacionais orientadas para a autonomia do aprendente

Ainda que muitos inquiridos tenham referido a necessidade de se tornarem mais “autónomos”, convirá realçar que a definição que se atribui à “autonomia na aprendizagem” também parece diferir consoante a cultura: “Different cultures appear to have their own perception of what autonomy entails and what the optimal degree of learner freedom is” (Dörnyei & Cheng, 2007, p.169). Embora os resultados da questão aberta apontem para o facto de a “promoção da autonomia do aprendente” ser encarada como uma força importante para impulsionar a motivação dos alunos, a conceção abrangente do conceito de autonomia, preconizada na literatura ocidental, a título de exemplo, a de Holec (1981): “a habilidade de cuidar de sua própria aprendizagem” (p.3), não parece coadunar com os princípios de ordem cultural chineses. O conceito de “autonomia do aprendente” mais recente, nomeadamente, o que consta do Quadro Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2001) ou, ainda, da “autonomia proativa”, delineado por Littlewood (1999), em que é expectável o aprendente se envolver ativamente em todos os aspetos da sua aprendizagem, inclusive, na escolha do material de instrução, no estabelecimento de objetivos de aprendizagem, na seleção e adoção de estratégias de aprendizagem, na capacidade de fazer uma autoavaliação do seu próprio processo de ensino/aprendizagem, assim como na ativação de estratégias automotivacionais para o controlo das suas emoções, parece colidir com a conceitualização mais restrita de autonomia chinesa. A esse respeito, Noels (2011) invoca o seguinte: “The primacy of autonomy seems appropriate in Western societies where individualism is a deeply vested cultural values. Its centrality, however, must be examined in other, so-called ‘collectivistic’ societies where autonomy may not be as emphatically cherished” (p. 309). Por sua vez, e partindo da perspetiva de quem partilha a mesma cultura, Huang aponta (2010) que:

[t]he ideal values of Confucius culture are relatively different from that of individualistic culture. Viewing from the perspective of social psychology, a culture of individualism emphasizes an individual’s independence and internal consistency of personality, whereas the

Confucian culture of relationalism stresses one's role obligations and behavioral adequacy in the society, both of which are defined by social expectations. (p. 325)

O estudo levado a cabo por Dörnyei e Cheng (2007) permite-lhes concluir que: “Interestingly, Chinese learners are often similarly unwilling to adopt new roles. It has been observed by many that they display a strong tendency to be dependent on the teachers’ instructions” (p.170). No que aos professores diz respeito, sintetizam da seguinte forma: “[t]he participating teachers supported another kind of autonomy, ‘reactive autonomy’, in which students display independence in working on the agenda that was set by their teacher” (op. cit.).

Essa “autonomia reativa” a que foi moldado o nosso público inquirido, durante todo o percurso escolar que antecedeu a sua entrada para a universidade, tem necessariamente repercussões na aprendizagem do português e, num primeiro momento, no espaço formal da sala de aula. Quando inquiridos sobre o uso de estratégias de aprendizagem (item 74 *Uso várias estratégias para aprender de forma mais eficiente (memorizo palavras e expressões, anoto todas as palavras e expressões novas, procuro sinónimos ou palavras da mesma família, etc.)*), 59.9% dizem recorrer a elas para efetivar a aprendizagem do português. Ainda que se reforcem as já utilizadas, a nosso ver, o professor nativo deverá estar ciente das diferenças e adotar outras, no desenvolvimento de tarefas que visem, gradualmente, a autonomia na aprendizagem.

Embora não tenhamos abordado o conceito de autonomia neste trabalho, com o intuito de melhor cernar o nosso objeto de estudo, acreditamos que a autonomia e a motivação são, seguramente, duas condições imprescindíveis para o sucesso da aprendizagem da LE. Se essa ideia é válida, em sala de aula, sê-lo-á, certamente, com maior intensidade, num ambiente de imersão linguística.

Com efeito, as sugestões de atividades extracurriculares apontadas pelos inquiridos acabam por refletir que, por mais motivados que estejam, o caminho para uma completa autonomia ainda não foi trilhado na íntegra e que existe, seguramente, uma necessidade de estabelecer pontes que o aproximem do seu “ideal self” (Dörnyei, 2005, 2009a).

Na impossibilidade de o professor acompanhar os alunos, fora do espaço formal (salvo raros momentos muito pontuais), no sentido de os orientar nas suas tomadas de iniciativa de interação, na escolha dos melhores recursos linguísticos ou, ainda, paralinguísticos para determinada situação, etc., faz com que seja, necessariamente, em sala

de aula, como observámos, que se devam preparar para enfrentar tamanho desafio, que é o de saber-ser, saber-estar e saber-fazer numa língua e cultura que não é a sua (QEER, 2001).

Os resultados que conseguimos apurar, quanto à natureza motivacional do nosso público aprendente, ajudam-nos a delinear alguns passos que nos parecem fundamentais seguir, no sentido de orientar os alunos a reforçar a sua motivação para a aprendizagem do português.

5.5 Estratégias motivacionais em sala de aula

Assim como para qualquer atividade que desejamos levar a cabo, se nos convenceremos de que não somos capazes de atingir os nossos objetivos, todos os esforços que envidaremos serão em vão. Dörnyei (2009a) é de opinião que o mesmo se aplica às imagens que criamos do nosso “ideal self”. Na aprendizagem da língua, é necessário o aprendente criar imagens que estejam “anchored in a sense of realistic expectations. In other words, they need to be substantiated, resulting in the curious mixed aura of imagination and reality that effective images share” (p. 36). Assim, se as imagens criadas forem demasiado desfasadas da realidade, será difícil sustentar a motivação num processo que, como mencionámos, é longo e, por vezes, enfadonho.

Dörnyei e Ushioda (2011) enfatizam a vantagem de se estabelecerem “metas proximais” que, além de possibilitarem um *feedback* imediato, permitem que os alunos tenham uma noção clara dos passos a percorrer. Reforçando a mesma ideia, MacIntyre, Burns, & Jessome (2011, p.57) justificam que a qualidade da motivação varia, consideravelmente, consoante o tempo estabelecido para a concretização do objetivo e do nível de interesse relativamente à tarefa. Em regra geral, os objetivos a curto prazo (ou metas proximais) aumentam a motivação para tarefas que não apresentam grande interesse (Bandura & Schunk, 1981), enquanto os objetivos a longo prazo tendem a aumentar a motivação e o desempenho em tarefas interessantes.

Dörnyei e Ushioda (2011) propõem seis princípios gerais a que se podem recorrer, na sala de aula, de modo a motivar os alunos:

1. Os objetivos devem ser claros e específicos;
2. Os objetivos devem constituir um desafio, mas ao mesmo tempo ser realistas;

3. Os objectivos devem ser mensuráveis, no sentido em que o resultado seja descrito de uma forma que possa ser avaliada;
4. Os objetivos devem ter um prazo estabelecido e este deve ser claramente indicado;
5. Os objetivos próximos e mais distantes devem ser definidos;
6. Os professores devem fornecer um *feedback* que promova a autoeficácia dos seus alunos para que alcancem os seus objetivos.

Como poderemos observar, grande parte desses princípios vão ao encontro do que foi referido pelos respondentes, quando inquiridos sobre os aspetos que contribuíam para aumentar a sua motivação: *O professor deve estabelecer objetivos concretos e O professor deve dar um feedback quanto à progressão na aprendizagem, o que permitirá aumentar a autoconfiança.*

Partindo da premissa de que a ansiedade afeta a motivação dos alunos, parece-nos fundamental arranjar estratégias, em sala de aula (sendo essa a delimitação da nossa área de atuação), que permitam aumentar a autoestima e a autoconfiança que os mesmos apontam ser determinante. Opinião reforçada por MacIntyre, Burns, & Jessome (2011) que alegam que: “Bolstering self-confidence has a positive effect on academic motivation and performance” (p. 57).

Nesse sentido, Dörnyei e Ushioda (2011) propõem cinco abordagens que nos parecem úteis para a concretização desse objectivo:

1. O professor deve levar o aluno a entender que o seu nível de competência é um aspecto controlável e mutável do seu desenvolvimento;
2. O professor deve proporcionar aos seus alunos experiências de sucesso na aprendizagem, de modo a elevar a sua autoconfiança. As tarefas não devem ser demasiado fáceis, caso contrário, os alunos não se vão sentir desafiados;
3. O professor deve dar aos seus alunos a sensação de que estão a contribuir de uma forma útil para o desenvolvimento da aula e oferecer-lhes oportunidades de demonstrar os seus pontos fortes;
4. O professor deve incentivar os seus alunos a demonstrar as suas capacidades, elogiando-os quando demonstram um bom desempenho;

5. O professor deve tentar reduzir a ansiedade no uso da língua, proporcionando aos alunos estratégias que lhes permitam lidar com situações que provocam ansiedade e criando um ambiente acolhedor e de apoio em sala de aula.

Além do referido, acreditamos que a autoconfiança e a autonomia no uso da LE também passam pelo que Richards (2006) advoga e que consiste na criação de tarefas que envolvam a verdadeira identidade dos aprendentes: estimular um maior envolvimento pessoal representa, sem dúvida, um forte impacto motivacional.

Num estudo levado a cabo onde se comparam os discursos realizados em aulas comunicativas tradicionais, a partir de um manual, e os ocorridos num ambiente de aprendizagem autónomo, Legenhausen (1999) verificou que os alunos do segundo contexto demonstraram uma clara tendência em envolver-se de forma mais genuína nas conversas, revelando interesses e características pessoais. Também comprovou, através de uma análise das estruturas da tomada de fala e da aplicação dos princípios da cooperação de Grice (1975), que as conversas se desenrolavam de uma forma muito mais natural e realista do que a “pseudo-comunicação” desenvolvida nas aulas comunicativas.

Uma vez mais se remete para a importância de os futuros “self-states” terem uma forte realidade psicológica na experiência imaginativa do momento, se esse princípio não for contemplado, os aprendentes não se conseguirão projetar, no futuro, como utilizadores competentes da L2. Como vimos, e à luz do modelo *L2 Motivational Self System* de Dörnyei (2005, 2009a, 2011), é imperioso que as representações do “future self” estejam correlacionadas com as capacidades do “eu” atual.

Nesse sentido, e tendo em conta que “Since our possible selves are perceptions we hold of ourselves in the future, they include images and in this way are related to vision” (Magid, 2013, p.229), somos de opinião que o professor de português poderá desenvolver estratégias e tarefas que ajudem o aluno a desenvolver a visão do seu “Ideal L2 self”.

Tendo esse pressuposto em mente, o programa desenvolvido por Magid (2014), num formato de oito sessões de *workshops*, no Instituto de Língua Inglesa, em Singapura, constitui, a nosso ver, uma boa base de reflexão. De forma muito sumária, o programa consistia no seguinte: em todas as sessões, pedia-se aos participantes que imaginassem situações diferentes, a fim de os ajudar a treinar a sua imaginação. De olhos fechados, ouviam gravações que apresentavam vários cenários que o professor ia descrevendo. Nas últimas três sessões, a fim de melhorar a capacidade de criar imagens mentais, Magid pedia aos participantes que imaginassem o seu “Ideal L2 self” ao ouvirem situações que os iam

descrevendo, no futuro, como falantes proficientes da LE. As conclusões que o autor retirou dessa experiência evidenciam o benefício do treino da visualização para melhorar as capacidades de imaginação. Além de terem aumentado a motivação para a aprendizagem da LE, os participantes elevaram o seu nível de autoconfiança no uso da língua, assim como as suas capacidades linguísticas.

Como advoga o próprio autor, esse tipo de programa pode facilmente ser implementado pelos professores, em vários níveis de aprendizagem e com propósitos diversificados. No caso particular dos nossos inquiridos, acreditamos que, além de se poder recorrer a esse tipo de estratégias, em tarefas pontuais, para melhorar as capacidades linguísticas, haveria vantagens em criar situações que transpusessem o aluno para a futura experiência de imersão linguística. Poderiam ser imaginadas situações ideais, mas não menos interessantes, circunstâncias mais problemáticas que os obrigassem a resolver uma determinada ocorrência com os recursos linguísticos e conhecimentos de que dispõem, constituindo, *a posteriori*, matéria para desenvolver em aula. Os testemunhos de alunos que voltam dos programas de mobilidade são, seguramente, uma boa base de trabalho, pós-imersão, no sentido em que se irá tentar colmatar o fosso que ainda persiste entre o “eu atual” e o “eu ideal”, mas também constituem uma base de dados inapreciável, a partir da qual o professor pode preparar a fase pré-imersão de alunos de outros níveis.

5.6 Contexto de imersão linguística

A par do trabalho que podemos desenvolver nas aulas, parece, contudo, evidente que um ambiente de imersão linguística proporciona a possibilidade de o aluno poder envolver, de forma verdadeira, o seu “eu atual” na interação com o Outro, na medida em que pode relacionar o que realmente é com o mundo social que o circunda.

Como observámos no ponto 4.4.4 do Capítulo 4, o valor registado na correlação entre a dimensão D4 *Intensidade motivacional* e a D14 *Representação dos atributos (future self)* ($r = .612, p \leq .01$) era bastante significativo, o que comprova que quanto mais forte for a representação dos atributos (*future self*), maior será a intensidade motivacional dos alunos. Relembramos que 71.7% dos inquiridos tinham afirmado que o contacto com as pessoas tinha aumentado a sua motivação na aprendizagem da língua. Como também pudemos apreciar, a experiência de imersão linguística favoreceu a representação que os inquiridos tinham dos seus atributos, proporcionando-lhes o desenvolvimento de competências que o aproximavam

do seu “eu ideal”. Não menos relevante foi terem percebido a distância que lhes faltava percorrer para atingir os seus objetivos, já que 89.7% tinham uma clara noção de que precisavam de se esforçar mais, o que também estaria na origem do nível de ansiedade ser mais elevado nos alunos do 4º ano, quando comparado com os alunos do 3º, como registámos na Hipótese 5.

Ainda assim, conforme observámos na análise dos dados relativos ao programa de mobilidade, muitos foram os inquiridos que não souberam responder ou que não se quiseram pronunciar sobre os itens relativos ao potencial desenvolvimento das capacidades linguísticas ou, ainda, dos conhecimentos relativos à cultura. Por mais que 78.4% afirmem ter perdido o medo de falar português, esse número reduz para 58.5% no que respeita aos respondentes que dizem ter desenvolvido as capacidades linguísticas. A esse respeito, Noels (2011) alerta para o facto de apesar de o contexto providenciar todas as condições para o “self” estabelecer uma relação dialética entre o mundo físico e social, o dia-a-dia está repleto de obstáculos que dificultam a realização do “self”:

[w]e are often compelled to pursue courses of action that do little to support, or indeed that run counter to, our innermost beliefs or values. At such times, we experience a sense of inauthenticity and despair. Thus, the process of self-synthesis involves a dynamic in which a person struggles to realise her potential while attending to the social and physical constraints inherent to everyday life. (p. 296)

Acreditamos que o sentimento de ansiedade reside, para muitos alunos, na incapacidade de autorregularem as imagens que criaram do seu “ideal L2 self” à realidade contextual, uma vez imersos no ambiente linguístico. Tal equivale a dizer que em vez de a pressão residir no contexto envolvente, situa-se na mente da própria pessoa. Uma vez mais, remetemos para a importância do trabalho que pode ser levado a cabo pelos professores, também em contexto de imersão linguística, no sentido de ajudar o aluno a estabelecer objetivos proximais, que possibilitem a ancoragem do “eu atual” ao “future self”. Podem ser criadas tarefas ou atividades dentro e fora das aulas, no contexto institucional, que visem recriar situações com as quais os aprendentes se podem deparar fora dessa delimitação física. O importante será colocar os alunos em diferentes contextos de comunicação, quer formais quer informais, considerando que:

Because of the need of competence, people seek out opportunities to challenge themselves and thereby develop their skills and capacities. Feelings of competence are promoted by communicating expectations that are challenging without being overwhelming, providing a rationale for how behaviours are related to consequences, and giving guidelines and feedback that explain how behaviours can be changed to become more skillful and effective. (Noels, 2011, pp. 302-303)

Se, como vimos, o programa de mobilidade promove a motivação, no sentido em que reaproxima o aluno do seu “eu ideal”, enquanto cidadão do mundo, o ideal seria que as instituições ajudassem, também, a efetivar maior interação com a comunidade local, com o intuito de desenvolver, de forma mais eficaz, as capacidades linguísticas dos alunos.

Outro aspeto para o qual gostaríamos de chamar, em particular, a atenção prende-se com os aspetos formais da língua e do trabalho que é necessário realizar, no sentido de dotar os nossos alunos de conhecimentos linguísticos que lhes permitam trabalhar com os diversos registos do português. Com efeito, o acompanhamento e trabalho que temos vindo a desenvolver, há já vários anos, com os alunos do 4º ano do curso de Licenciatura em Tradução e Interpretação do IPM, na disciplina de Técnicas de Comunicação, permite-nos afirmar que a falta do domínio do registo formal da língua origina uma grande fonte de ansiedade nos alunos, provocando um impacto negativo, em termos motivacionais. A clara tomada de consciência da discrepância existente entre o “eu atual” e o “eu ideal” – tradutor/intérprete proficiente que usa o português como instrumento de trabalho – parece levar o aluno a reequacionar os avanços da sua aprendizagem, principalmente, por saberem que se encontram na fase final deste ciclo de estudos.

Cientes dos benefícios que um ambiente de imersão linguística traz para os alunos, acredita-se que também haverá grande vantagem em levá-los a desenvolver, fora das aulas, um trabalho intensivo de pesquisa, visualização, audição de material que aborde um variado leque de temáticas. Contrariamente ao que acontece na China continental, relembramos que o livre acesso às mais diversas páginas da *internet* constitui uma oportunidade ímpar de contacto com a língua e cultura. A orientação que o professor poderá fazer no aconselhamento dos sítios com maior interesse e na determinação de tarefas a realizar constitui um elemento essencial para a motivação do aluno, adquirindo, ao mesmo tempo, estratégias que o levarão, a pouco e pouco, a atingir a autonomia na aprendizagem, pedra angular, segundo Noels (2011), da motivação.

5.7 Incentivo parental e/ou da comunidade vs. “ought-to L2 self”

O facto de termos criado dimensões separadas às do modelo original de Dörnyei (2009b) permitiu-nos perceber que o incentivo parental e/ou da comunidade não influi, diretamente, na ótica do aluno, na motivação, o que nos leva a reequacionar a seguinte afirmação do autor, em relação ao “ought-to L2 self”: “the attributes that one believes one ought to possess to meet expectations and to avoid possible negative outcomes” (p. 29).

O estudo levado a cabo por Chen (2012), no sentido de conceitualizar a motivação de estudantes taiwaneses de inglês, à luz do modelo dos “possible selves” de Dörnyei vai ao encontro do preconizado por MacIntyre, Mackinnon e Clément (2009), quando defendem que as várias definições ligadas à cultura de “self” podem afetar as propriedades motivacionais das possíveis identidades. Os valores associados ao “ought-to L2 self” desse estudo sustentam esses argumentos, no sentido de orientar a atenção dos pesquisadores para “uma variação transcultural” (Dörnyei & Ushioda, 2009b) nos “possible selves”. Como avança Chen (2012): “The findings not only exhibit the culturally-valued characteristics of self, but also suggest that the self is unlikely to be a context-free concept” (p.57).

Baseando-se nos resultados das entrevistas por ele levadas a cabo, Chen (2012) conclui que: “Possible selves are the product of personal conceptualization and social influences; therefore, the ideal L2 self may be the entirely internalized ought-to self that the surrounding people think one should be” (p.54).

Assim, tal como aparenta acontecer com o nosso público, o “ought-to L2 self” pode estar associado ao valor instrumental, no sentido em que permite alcançar o potencial sucesso profissional e social, particularmente importante à luz da cultura chinesa, tal como se evidencia nas conclusões de Chen (2012): “findings reveal the impact of the broader context on one’s L2 motivation and the role of contextual/cultural factors in shaping one’s possible L2-related selves” (p.56).

Conclusão

Neste capítulo, tentou delinear-se algumas linhas de atuação, por forma a agir sobre possíveis representações negativas que o aprendiz traz da língua, da cultura e/ou dos seus falantes, mas também de modo a evitar que as representações que vai formando, antes de integrar o programa de mobilidade, divirjam da realidade que irá encontrar. Como pudemos observar, o sentimento de ansiedade registado no contacto com os falantes nativos poderá advir da falta de consciencialização para as diferenças existentes em termos de relações interpessoais e de padrões comunicacionais entre as culturas.

Através de uma seleção criteriosa do material, que evite a formação de uma visão estereotipada do país, da cultura e dos seus falantes, e da realização de tarefas que ajudem o aluno a formar imagens mentais que o projetem para possíveis situações comunicacionais realistas, procurar-se-á moldar atitudes e desenvolver uma competência intercultural eficiente.

Também foram delineadas algumas estratégias motivacionais que têm como objetivo fomentar a autoconfiança do aluno e desenvolver, gradualmente, a sua autonomia no uso da língua portuguesa.

CONCLUSÃO

Considerações finais

Este trabalho de investigação teve como objetivo primeiro a necessidade de elucidar certos fenómenos que temos vindo a presenciar, ao longo de vários anos de prática letiva. A escassez de trabalhos, no que ao ensino do português língua segunda/estrangeira na China diz respeito, levou-nos a querer delinear o perfil motivacional global do nosso público aprendiz, já que a motivação é considerada o motor que propulsiona todo o processo de ensino/aprendizagem. Em boa verdade, o que conduziu esta investigação está próximo do que Ushioda (2011) preconiza:

The aim is to make generalisable predictions about what kinds of motivation might lead to what kinds of learning behaviour in what kinds of context, and thus to identify what kinds of pedagogical intervention might be needed to change maladaptive patterns of motivation, and so improve behaviours and outcomes. (p. 218)

Tendo, originariamente, pensado delimitar o nosso estudo ao contexto institucional onde nos enquadrámos: a Escola Superior de Língua e Tradução do Instituto Politécnico de Macau, depressa percebemos que haveria o maior benefício em alargar o estudo para as demais instituições de ensino superior, quer da RAEM quer da grande China, onde o português é ensinado, no âmbito dos diversos cursos de Licenciatura.

Cientes de que as diferenças culturais e as representações que as sociedades vão formando para “catalogar” objetos, pessoas e comportamentos têm necessariamente algum impacto na motivação que o aluno traz ao iniciar a aprendizagem da LE ou que se vai originando no decorrer da mesma, teceram-se, no Capítulo 1, algumas considerações que visaram esclarecer a origem de possíveis representações ou atitudes, passivas de afetarem o desempenho dos nossos alunos.

Como se pode depreender, o género e grau de motivação é originado por múltiplos fatores, sendo que um deles se prende com o/s contexto/s de aprendizagem. Tendo em conta o facto de a grande maioria dos estudantes integrarem um programa de imersão linguística de seis meses a um ano, no decurso da sua formação, e convictos de que esta experiência tem forçosamente um impacto na motivação para a aprendizagem do português, decidimos, também, retratar este momento, limitando-o ao contexto português.

A opção que fizemos em apoiar a nossa investigação num enquadramento teórico que contemplava dois modelos complementares, o Modelo Socioeducacional de Gardner (1985,

2010) e o *L2 Motivational Self System* de Dörnyei (2005, 2009a), permitiu-nos responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) As representações que os aprendentes trazem da língua, da cultura e dos seus falantes antes de iniciar a aprendizagem e as que formam antes e depois do programa de intercâmbio interferem na motivação?

Sub-pergunta:

Que fatores interferem nas representações?

- 2) Que tipo de motivação tem o nosso público aprendente?

Sub-pergunta:

Que fatores individuais, sociais, culturais, contextuais condicionam ou estimulam o grau de motivação dos alunos?

- 3) Que impactos têm os contextos de aprendizagem na motivação dos aprendentes?

Sub-pergunta:

Que fatores contextuais, em ambiente de imersão linguística, interferem no grau de motivação dos alunos?

Relembramos que o facto de as representações constituírem, a nosso ver, um dos primeiros fatores a influírem na motivação para a aprendizagem do português, uma vez que estas existem, muitas vezes, antes mesmo de esse processo iniciar, levou-nos, num primeiro momento, a tratá-las, de forma isolada, para que as pudéssemos identificar e perceber, *a posteriori*, qual o seu impacto na motivação. Assim, relativamente, à pergunta 1) conseguimos observar os seguintes aspetos:

- A grande maioria dos inquiridos, 88.0%, apenas tomou contacto com a língua e cultura portuguesa por volta dos 17 ou 18 anos, quando ingressou no ensino superior, tendo sido também por esta idade que decidiu aprender português (93.8%);
- Apenas 10.7% dos inquiridos revelaram ter uma opinião negativa de Portugal e dos portugueses, antes de ir para Portugal, sendo que 27.7% não expressaram

nenhuma opinião relativamente à questão. Concluímos, assim, que o contexto formal de aprendizagem de origem contribuiu favoravelmente na construção de uma imagem positiva da cultura e dos falantes nativos;

- Ainda relativamente ao item 101 *Antes de ir para Portugal, tinha uma opinião negativa de Portugal e dos portugueses*, e por forma a melhor entender qual o perfil dos respondentes por trás das percentagens do ponto anterior (10.7% e 27.7%), o teste de comparação múltipla (χ^2 KW (2) = 6.540, $p = .038$) permitiu apurar que as diferenças significativas se encontram entre os alunos provenientes de vilas e os de aldeias, sendo que os provenientes do meio rural concordam significativamente mais com a afirmação (4.17 vs. 3.67);
- Num momento pós-programa de mobilidade, 40.8% responderam que quanto melhor conheciam os falantes nativos, mais gostavam deles, sendo que 43.9% não manifestaram opinião. Percebemos que a experiência de imersão linguística não contribuiu, significativamente, para reforçar, de forma expressiva, atitudes positivas relativamente aos portugueses, embora tenha contribuído favoravelmente para reforçar as capacidades de interação e, consequentemente, levado a reduzir o sentimento de ansiedade gerado no contacto com o Outro;
- Ao item 103 *Agora percebo que o que sabia da cultura portuguesa, antes de ir para Portugal, é muito diferente da realidade*, responderam afirmativamente 44,5%, o que nos leva a concluir que os conhecimentos transmitidos na instituição de origem estão desfasados da realidade, levando, provavelmente, a formar uma imagem utópica da realidade (dados que deverão ser mais aprofundados em futuros estudos);
- Os resultados demonstraram que as diferenças nas respostas às questões *Antes de ir para Portugal, tinha uma opinião negativa de Portugal e dos portugueses* e *Agora, percebo que o que sabia da cultura portuguesa, antes de ir para Portugal, é muito diferente da realidade* não diferem significativamente em função da nacionalidade do professor nativo, concluindo que os alunos formam o mesmo género de representações independentemente do professor ser português ou brasileiro.

Esse primeiro rastreio permitiu-nos perceber, primeiramente, que a grande maioria dos respondentes integra o programa de mobilidade com representações positivas, quer da cultura quer dos falantes, salvo uma pequena percentagem de alunos, provenientes de meios urbanos mais pequenos ou aldeias, que apresentam maior dificuldade em se aproximar de hábitos e padrões comportamentais e comunicacionais outros que os deles.

Outro dado que nos pareceu de extrema relevância, enquanto professor, foi ter percebido que o que ensinamos e, a nosso ver, o tipo de tarefas que desenvolvemos, em aula, poderão não ser as mais adequadas, no sentido de favorecer a interação com a comunidade-alvo. Com efeito, embora os alunos aparentem partir e regressar motivados desta experiência de imersão linguística, no sentido em que os ajudou a reforçar o seu autoconceito e minimizar a distância existente entre o seu “eu” atual e o “future self”, a discrepância existente entre as representações que levam e a realidade que encontram dificultam a aproximação com os falantes e condiciona os possíveis benefícios que uma maior interação poderia constituir, em termos do desenvolvimento das capacidades linguísticas.

A análise estatística dos dados que conseguimos apurar, através da aplicação do nosso questionário Motivação para a Aprendizagem do Português (QMAP) e, em particular, os coeficientes de correlação de Pearson das dimensões em análise, permitiram-nos verificar que as correlações mais elevadas ocorriam entre as dimensões D8 *Atitudes relativas à aprendizagem do português* e D4 *Intensidade motivacional* ($r = ,712, p \leq ,01$) e entre as dimensões D8 *Atitudes relativas à aprendizagem do português* e D7 *Desejo de aprender português* ($r = ,720, p \leq ,01$). Como os coeficientes eram positivos, isso significava que quanto mais positiva é a atitude relativamente à aprendizagem do português, mais elevado é o desejo de aprender português, bem como a intensidade motivacional dos alunos na aprendizagem da língua.

Por forma a escrutinar o que subjaz a esse desejo de aprender português e poder responder à nossa segunda pergunta de investigação: *Que tipo de motivação tem o nosso público aprendente?*, um olhar mais atento aos valores das correlações permitiu verificar que a dimensão relativa à D2 *Postura intercultural* apresentava, também, correlações significativas entre o D1 *Interesse pelas línguas estrangeiras* ($r = .647, p \leq ,01$), a D13 *Orientação instrumental* ($r = .630, p \leq ,01$), as D9 *Atitudes relativas aos falantes nativos* ($r = .619, p \leq ,01$) e a D14 *Representação dos atributos (future self)* ($r = .607, p \leq ,01$).

Estes resultados têm particular relevância, na medida em que determinam, ainda que sumariamente, o perfil motivacional global do público inquirido; uma amostra que acreditamos ser representativa do conjunto dos aprendentes de português na China. Com

efeito, tudo evidencia que os respondentes conseguem projetar uma imagem clara de um “future self”, integrado na comunidade internacional, que usa o português como instrumento de trabalho.

Contrariamente à nossa ideia inicial, e à que nos levou a contemplar o modelo Socioeducacional de Gardner, poucos são os casos de alunos que desejam, realmente, integrar a comunidade-alvo (16.2%). Ainda que os dados da confrontação do 3º ano (M2.77) com os do 4º (M3.12) indiquem que o programa de mobilidade tenha contribuído favoravelmente para uma *Orientação integrativa* ($t(355) = -3.715, p = .001$), somos de opinião que o que Dörnyei (2009b) advoga também se aplica a este contexto e que a experiência de imersão linguística serve, essencialmente, para se aproximar do “ideal L2 self”, sendo que este engloba tanto a instrumentalidade associada à L2 como o subjacente processo de identificação. Ter em mente uma ideia clara de si como cidadão do mundo, num futuro próximo, parece constituir uma força motivadora que impulsiona favoravelmente a aprendizagem da língua.

Após ter traçado o perfil motivacional global dos nossos inquiridos, tentámos perceber que outros fatores individuais, sociais, culturais e contextuais condicionavam ou estimulavam o grau de motivação. Podemos avançar as seguintes conclusões:

- Os resultados não apontam para diferenças significativas, no que respeita ao género dos inquiridos. Ressalvaríamos, apenas, um aspeto de ordem cultural que tem como enfoque a pressão social exercida, relativamente ao papel da mulher na sociedade chinesa. O teste realizado permitiu-nos verificar que a motivação dos nossos inquiridos de sexo feminino está consideravelmente vinculada ao *Incentivo parental/da comunidade* ($t(355) = -2.653, p = .008$), obtendo valores mais elevados nesta dimensão, quando comparados com os dos seus colegas de género masculino (M3.05 vs. M2.77). Tudo indica que, ainda hoje, as jovens se sentem condicionadas aos padrões de vida que a sociedade lhes impõe e que se prendem com o dever de assumir o seu papel de esposa e mãe, em detrimento de uma carreira profissional que, além de as poder afastar fisicamente da família, lhes absorveria demasiado tempo e dedicação;
- Os dados permitem confirmar que os alunos originários de Macau revelam uma natureza motivacional diferente da dos restantes aprendentes. Na

realidade, em vez de o contacto prévio (ativo ou passivo) com a cultura e os falantes de português se ter revertido num fator de motivação acrescida, gerou um sentimento de *Ansiedade nas aulas* ($t(355) = 4.784, p = .001$) que se manifesta de forma inequívoca, quando comparado com o dos colegas do Continente (M3.49 vs. M2.84);

- A origem dos alunos (meio rural, pequenas cidades e grandes cidades) interfere no género e grau de motivação do público inquirido. Os testes de comparação múltipla *a posteriori* de Tukey permitiram apurar que o *Incentivo parental/da comunidade* ($t(2, 354) = 15.264, p = .001$) é muito mais evidente nos alunos oriundos das grandes cidades (M3.23) do que nos alunos provenientes de aldeias (M2.44). Verificou-se o oposto, no tocante à *Ansiedade nas aulas* ($t(2, 354) = 3.022, p = .050$) em que, desta vez, se percebeu que as diferenças significativas se encontravam entre os alunos com origem em aldeias e os alunos oriundos de grandes cidades (M3.24 vs. M2.81);
- Os pais dos inquiridos com habilitações de nível superior condicionam a motivação para a aprendizagem do português. Conforme observámos, através da aplicação do teste de comparação múltipla *a posteriori* de Tukey ($t(2, 354) = 10.566, p = .001$), são estes que, relativamente à dimensão *Incentivo parental/da comunidade*, registam o valor mais elevado, quando comparados com os com habilitações de nível secundário (M3.18 vs. M2.78). Importante será notar que são, também, os alunos de pais com habilitações de nível superior que demonstram maior *Ansiedade nas aulas* ($t(2, 354) = 4.941, p = .008$), quando comparados com os colegas, cujos pais têm habilitações de nível primário (M3.23 vs. M2.79). Na mesma lógica, verifica-se uma situação idêntica, em relação às *Atitudes relativas à cultura* ($t(2, 354) = 3.520, p = .031$), com M3.36 e M3.06, respetivamente;
- Ainda que as habilitações exerçam alguma influência na motivação dos inquiridos, não se confirmou que os pais tivessem motivado, de forma determinante, a escolha deste percurso académico.

Relativamente à terceira pergunta: *Que impactos têm os contextos de aprendizagem na motivação dos aprendentes?*, apurou-se o seguinte:

- O teste de comparação múltipla *a posteriori* de Tukey permitiu verificar que existia um impacto negativo na motivação dos aprendentes em situações em que as aulas de um mesmo curso eram lecionadas por professores nativos portugueses e brasileiros, registando-se diferenças significativas nas seguintes dimensões: *Atitudes relativas à aprendizagem do português* e o *Desejo de aprender português*;
- A antiguidade do curso parece apontar para a possibilidade de existir uma experiência adquirida, relativamente aos aspetos formais da aprendizagem, que se reverte numa motivação acrescida para os alunos, com particular relevo para as *Atitudes relativas à aprendizagem do português* e *Apreciação relativa ao professor nativo*, registando-se, conseqüentemente, uma menor *Ansiedade nas aulas* e menor influência do *Incentivo parental/da comunidade*. Em contrapartida, percebeu-se que a motivação dos inquiridos oriundos de instituições com cursos mais “jovens” se assemelha muito ao perfil motivacional global. Com efeito, denotou-se uma maior propensão para aspetos relacionados com a abertura para o Outro e um maior desejo de interação. Como aludimos, no decorrer da análise, tudo indica que os jovens docentes bilingues poderão constituir um modelo que ajuda a consubstanciar a *Representação dos atributos (future self)*, revertendo-se numa força motivadora de relevo. Nesses mesmos contextos, as atitudes relativas ao intercâmbio e aos falantes nativos também registaram valores mais elevados, provavelmente por entenderem que esta experiência ajudará a desenvolver as suas capacidades interculturais;
- Ao confrontarmos os resultados dos alunos do 3º e 4º anos, percebeu-se que a experiência de imersão linguística reforçou essencialmente a motivação dos inquiridos, no tocante à dimensão relativa à *Postura intercultural* ($t(345.314) = -2.576, p = .010$), onde os inquiridos do 4º ano obtiveram valores significativamente mais elevados (M4.20 vs. M3.99). Também nos foi dado a observar que é, também, nesta fase da aprendizagem que o *Incentivo*

parental/da comunidade ($t(355) = -2.172, p = .031$) apresenta valores significativamente mais elevados para os alunos do 4º ano (M3.09 vs. M2.90), registando-se a mesma tendência relativamente à *Apreciação relativa ao professor nativo* ($t(355) = -2.476, p = .014$) com M3.70 e M3.53, respetivamente.

Se por um lado o programa de mobilidade ajudou a reforçar a imagem do “future self”, não é menos verdade que os inquiridos tomaram consciência da distância que lhes falta percorrer para atingir o seu “ideal self”. A par dessa realidade, a iminente entrada para o mercado de trabalho e consequente pressão da sociedade, em geral, e dos pais, em particular, leva a que seja, também, no quarto ano que se denota uma maior ansiedade.

Tentando identificar os fatores contextuais que interferiam no grau de motivação dos alunos em ambiente de imersão linguística, percebeu-se que:

- Os resultados do teste de comparação múltipla *a posteriori* de Tukey evidenciam algumas diferenças significativas na motivação dos inquiridos, em função do local de origem da instituição. Apurou-se, nomeadamente, que existe um maior *Intensidade motivacional* em Braga e Leiria. No tocante à *Ansiedade nas aulas* ($t(4, 351) = 2.882, p = .023$), as diferenças mais significativas também se registaram entre esta última cidade e os cursos do programa de mobilidade de Lisboa, sendo que o mesmo ocorreu relativamente à *Ansiedade na interação com nativos* ($t(4, 351) = 2.628, p = .034$). Nesse mesmo sentido, evidenciaram-se diferenças significativas entre os cursos do programa de mobilidade de Aveiro e os de Leiria na dimensão *Orientação instrumental*, ($t(4, 351) = 2.849, p = .024$) e entre Coimbra e Leiria no tocante à *Representação atributos (future self)* ($t(4, 351) = 2.474, p = .044$).

Embora tenhamos a perceção de que um meio mais pequeno possibilita uma maior frequência e intensidade de contactos com os falantes da comunidade-alvo, os dados que conseguimos recolher não nos permitiram concluir que esta tendência é extensiva a todos os contextos de menor dimensão populacional. Tal como também não nos foi possível apurar se esses contactos ocorriam por iniciativa dos próprios inquiridos ou se eram proporcionados pelas instituições locais. Por outro lado, por mais que aparentem existir diferenças, em função

do contexto formal de aprendizagem, e que os resultados demonstrem que, em locais onde existem cursos mais antigos, se verifica um maior desejo de aprender português, atitudes mais positivas relativas à aprendizagem, uma melhor apreciação do professor nativo e consequente menor sentimento de ansiedade nas aulas, será necessário um estudo mais aprofundado para que se possam fazer generalizações.

Ainda assim, esta investigação permitiu-nos verificar que a experiência de mobilidade contribuiu para impulsionar a motivação da maioria dos inquiridos (71.7%) na aprendizagem do português. O contexto de imersão linguística parece ter favorecido a aproximação do aluno ao que ele idealiza ser no futuro. Como advoga Dörnyei (2005), quanto mais vívida e elaborada for a imagem do “possible self”, mais eficaz será a motivação por ele desencadeada. Assim se entende que: “The possible self needs to be associated with relevant procedural knowledge. A desired end-state will have an impact on behavior only if the individual can personalize it by building a bridge of self-representations between one’s current self and the hoped for self” (p. 117). Opinião reforçada por Yashima (2009): “I believe, first of all, that the learner needs to have an embodied experience of using the language, or having the feeling of mediating one’s thoughts or interpersonal relations using the language” (p.152). Parece-nos óbvio que, em contexto de imersão e, em particular, fora do espaço formal da sala de aula, os alunos têm possibilidades de pôr em prática, em situações reais de comunicação, tudo o que lhes foi ensinado, quanto à língua e cultura da língua-alvo. Embora grande parte dos alunos não evidencie uma motivação integrativa, no sentido restrito de querer integrar a comunidade de falantes, à luz do Modelo Socioeducacional de Gardner, somos de opinião que esta experiência ajuda a estruturar o aprendente na postura intercultural que o parece caracterizar. Como adianta Zarate (2006): “[l]a relation à l’étranger est profondément structurante. Elle convie à relire autrement que sous l’angle de la familiarité d’adhésion aux différents groupes sociaux auxquels un individu appartient, sans pour autant conduire à l’instabilité ou à la négation culturelles” (p. 124).

Além disso, pareceu-nos ser de extrema relevância perceber que existem diferenças na natureza motivacional dos inquiridos provenientes da China continental e dos da Região Administrativa Especial de Macau. De forma mais particular, os resultados permitem-nos concluir que, para os alunos de Macau, o motivo integrativo deverá ser entendido como a “wider sense of emotional identification with a language” (Ryan, 2011, p.132), que complementaríamos da seguinte forma: “um sentido mais lato de identificação com a língua e a **cultura**”. Como vimos, a cidade de Macau oferece condições ímpar de contacto com esses elementos que, desde a mais tenra idade, vão moldando o indivíduo em termos identitários.

Assim, e como Csizér e Dörnyei (2005) advogam, a integratividade assenta sobretudo nos confins da mente do aprendente.

A ansiedade que conseguimos registar é, sem dúvida, um elemento inibidor para a motivação na aprendizagem. Para estes alunos, em particular, mas também para a generalidade do público aprendente, será sempre bom relembrar que “it is difficult to imagine that one’s ideal self would often be associated with competence in a L2 that is spoken by a community we despise” (Csizér & Dörnyei, 2005, p. 29). Dörnyei (2005) explica que dificilmente se conseguirá desenvolver uma imagem de “eu falante de L2” se tivermos formado uma opinião negativa da comunidade-alvo. Partindo da premissa de que parte da nossa construção mental se baseia em experiências da vida real, convirá, como vimos, adotar estratégias que tentem inverter, nalguns casos, e favorecer, noutros, as representações que estes aprendentes terão já formado.

Embora apenas tenhamos aludido a aspetos muitos gerais da motivação, em sala de aula, é para melhor efetivar a nossa prática diária, neste espaço formal, que quisemos delinear o perfil motivacional geral do nosso público aprendente, abordando questões como as representações, as diferenças entre culturas, alguns aspetos sociodemográficos, entre outros. Estamos convictos de que essa informação é de extrema relevância quando se trata de escolher as melhores estratégias, por forma a fomentar a motivação nos nossos alunos: “In language classrooms that seek to promote autonomous learning, it seems that this concern is translated into pedagogical practices which encourage students to develop and express their own identities through the language they are learning – that is, to be and become themselves” (Ushioda, 2011, p. 224). Os conhecimentos que vamos adquirindo do contexto onde lecionamos, aliado aos resultados de outras investigações nesta área, ajudam-nos nesta caminhada.

Limitações da investigação

A dificuldade na recolha dos dados do elevado número de inquiridos limitou as possibilidades de aplicação do questionário, em várias fases da aprendizagem. Para que os mesmos aprendentes respondessem a vários questionários, teríamos de reduzir a amostra, sob pena de vir a corromper os resultados.

Embora tenhamos realçado os benefícios que a experiência de imersão linguística exerce na motivação para a aprendizagem do português, convirá salientar que o impacto de

certos contextos não surtirá o mesmo efeito para a generalidade dos aprendentes. Nesse sentido, Ushioda (2011) aponta para a necessidade de ter de se considerar “‘person-in-context’, rather than on context as independent variable, to capture the mutually constitutive relationship between persons and the contexts in which they act – a relationship that is dynamic, complex and non-linear” (p. 218); aspetos que não conseguimos contemplar nesta investigação.

Por outro lado, tendo em conta a distância e as limitações inerentes aos objetivos desta investigação, não nos foi possível retratar nem os contextos sociais nem institucionais do ambiente de imersão.

Propostas para futuras linhas de investigação

Como justificámos no início deste trabalho, o nosso objetivo primeiro foi o de retratar a natureza global da motivação dos nossos alunos e perceber que variáveis interferiam nela, nomeadamente as contextuais. No entanto, por forma a delimitar o nosso objeto de estudo, optámos por não retratar o contexto brasileiro, no que ao programa de mobilidade dizia respeito.

Ainda assim, somos de opinião que (1) uma investigação, à luz do modelo *L2 Motivational Self System* de Dörnyei, que retratasse o impacto que esse momento representa para a motivação na aprendizagem do português, constituiria um passo fundamental no entendimento holístico do fenómeno. Como apontam MacIntyre et al. (2011), o “self”, em geral, está sujeito a uma grande variação intercultural, sendo que seria importante perceber se as diferentes facetas da identidade etnolinguística da língua e do *L2 Motivational Self System* são específicas do contexto de aprendizagem da língua ou se algumas dessas mesmas facetas são universais e comuns ao ensino de outras línguas e respetivos contextos de aprendizagem. Poder-se-ia fazer, *a posteriori*, um estudo comparativo entre a realidade portuguesa e a brasileira.

Outro possível trabalho a desenvolver prende-se com a natureza dos resultados respeitantes à dimensão *Representação dos atributos (future self)* que revelaram valores mais elevados, quando o ensino era administrado por professores brasileiros; poder-se-ia levar a cabo (2) uma investigação em que, através da observação de aulas, se analisassem as estratégias motivacionais acionadas por professores nativos portugueses e brasileiros, por

forma a perceber se existem diferenças significativas em termos de metodologias e perceber quais surtem melhores resultados nos alunos chineses.

Feito o rastreio geral da natureza motivacional do nosso público, somos de opinião que seria benéfico levar a cabo (3) uma investigação que, tal como as que descrevemos, no ponto anterior, e à luz dos novos modelos teóricos, focasse as flutuações, nomeadamente, no desempenho de tarefas, no espaço formal de aprendizagem. Larsen-Freeman, a primeira a introduzir a Teoria dos Sistemas Dinâmicos (1996, 2007), tentou, durante mais de uma década, evidenciar as limitações que os modelos de investigação existentes tinham em cernar a natureza dinâmica do fenómeno. A mesma autora e a colega, Larsen-Freeman e Cameron (2008), assim como Dörnyei (2014) apontaram para a necessidade de uma abordagem idiossincrática que fosse capaz de retratar a complexidade da natureza dinâmica da motivação. Nessa tentativa, MacIntyre e Serroul (2015) recorreram a uma metodologia idiodinâmica, por forma a capturar as flutuações como base numa tendência de aproximação/afastamento, em matéria de motivação, numa escala cronológica de segundo-a-segundo, na execução de tarefas. Por sua vez, Chan, Dörnyei e Henry (2015) exploraram o modelo “retrodictive qualitative modelling” (RQM), como proposta de uma nova abordagem de investigação à L2:

Thus, RQM utilises the regulating force of self-organisation that makes system behaviour predictable and therefore researchable. The key word is retrodiction, in that RQM reverses the traditional way of conducting research; first we identify the end-states (or outcome-states/prototypes) in system behaviour and then work backwards in a retrospective manner to uncover the developmental trajectories that led to those settled states. Thus, instead of the usual forward-pointing ‘pre-diction’, we pursue ‘retro-diction’ by tracking back to the reasons why the system might have ended up with a particular outcome, thus producing a retrospective qualitative model of its evolution. (Dörnyei, 2014, p. 240)

Assim, num estudo levado a cabo numa escola secundária de Hong Kong, foi pedido a um professor que identificasse e classificasse os seus aprendentes por “modelos-tipo”, que incluía uma descrição das características por níveis de motivação, cognição, emoção e comportamento. Entrevistas a um aluno de cada “modelo-tipo” foram seguidamente levadas a cabo. A análise do conteúdo das mesmas permitiu que os pesquisadores identificassem a natureza dinâmica de cada modelo. Mais recentemente, Maimoonah (2016) optou por uma metodologia mista de investigação ao estudar a natureza motivacional de aprendentes de

árabe, nos Estados Unidos da América, usando o mesmo modelo de questionário que adotamos, o AMTB (Gardner, 2004) e uma metodologia idiodinâmica, mais próxima da de MacIntyre e Serroul (2015), com base na execução de tarefas, no fim das quais se pedia aos alunos que tecessem comentários sobre o seu desempenho e expressassem os seus sentimentos. Para justificar essa opção metodológica, Maimoonah alegou que o recurso ao tradicional método de análise estatístico não conseguia cernar os contornos da variação motivacional. Para justificar esses propósitos, apontou, nomeadamente, que o estudo que Gardner et al. (2004) levaram a cabo durante o período de um ano, no sentido de investigar os efeitos do ensino da língua nas atitudes relativas à língua, na motivação e na ansiedade, não foi capaz de registar nenhuma flutuação. Segundo Maimoonah (2016), a metodologia adotada neste estudo permitiu concretizar os objetivos propostos, como explica:

The task-by-task person-in-context relational view adopted in this study, however, enabled fine-grained analysis of L2 motivation that revealed a predominant state of variation in task-related motivation. Learner comments not only allowed more nuanced appreciation of learner motivational states, but also highlighted the motivational value of particular types of tasks from the learners' perspectives. (p. 260)

Pensamos que esses modelos constituem uma boa base de trabalho para a nossa terceira proposta.

Tendo em conta, por um lado, a importância do conceito de autonomia na aprendizagem e a necessidade da sua operacionalização no processo de ensino/aprendizagem, por outro, a sua forte conexão com a motivação do aprendente, seria importante pôr em prática (4) um plano de ação, enquadrado num quadro teórico adequado ao perfil do aluno chinês, que visasse perceber quais as estratégias mais eficientes, por forma a promover a sua autonomia.

Sabendo que estas propostas são apenas o início de um longo caminho que ainda falta percorrer, no que à investigação na área do ensino/aprendizagem do PLNM na China diz respeito, apresentaríamos, apenas, uma última sugestão no sentido de desenvolver (5) um estudo de caso que retratasse, em contexto de imersão linguística, as estratégias comunicacionais na interação com os falantes nativos e as respetivas oscilações em termos motivacionais.

Retomando a epígrafe de abertura de Agostinho da Silva que, na sua imensa e humilde sabedoria, referia: “Posso mudar se me penso mudado”, acrescentaríamos para finalizar este trabalho de investigação e com o firme desejo de continuar esta nossa caminhada: “Posso motivar, se me penso motivado”, pois todo o concreto vem do imaginar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Al-Shehri, A. S. (2009). Motivation and vision: The relation between the ideal L2 self, imagination and visual style. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 164–171). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Apte, M. (1994). Language in sociocultural context. In: R. E. Asher (Ed.), *The Encyclopedia of Language and Linguistics*, Vol.4 (pp. 2000-2010). Oxford: Pergamon Press.
- Arnold, J., Dörnyei, Z., & Pugliese, C. (2015). *The principled communicative approach: Seven criteria for success*. Helbling Languages.
- Arnold, J., Puchta, H., & Rinvoluceri, M. (2007). *Imagine that! Mental imagery in the EFL classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Aronson, A., Wilson, T. & Akert, R. (2010). *Social psychology*. Boston: Pearson.
- Asch, S. E. (1987). *Social psychology*. New York: Oxford University Press.
- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. New York: Van Nostrand Reinhold Company.
- Aubrey, S. (2014). Development of the L2 Motivational Self System: English at a University in Japan. *JALT Journal*, 36(2), 153-174.
- Bagozzi, R. (1992). The self-regulation of attitudes, intentions, and behavior. *Social Psychology Quarterly*, 55(2), 178-204.
- Baker, C. (1992). *Attitudes in language*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Bakić-Mirić, N. (2012). *An integrated approach to intercultural communication*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Bandura, A. (1991). Self-regulation of motivation through anticipatory and self reactive mechanisms. In R. A. Dienstbier (ed.), *Perspectives on motivation*. Nebraska Symposium on Motivation. Lincoln University of Nebraska Press.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social-cognitive theory*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(3), 586-598.
- Baptista, T. L. J. (2014). *Considerações sobre uma experiência de ensino da língua portuguesa na China*. Dissertação/relatório/Projeto/IPP. Faculdade de Letras, Universidade do Porto.

- Batstone, R. (2002). Contexts of engagement: a discourse perspective on 'intake' and 'pushed output', *System*, 30, 1-14.
- Beacco, J.- C., (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris: Hachette FLE.
- Biggs, J. (1996). Western misperceptions of the Confucian-heritage learning culture. In D. Watkins, & J. Biggs (Eds.), *The Chinese learner: Cultural psychological, and contextual influences* (pp. 45-67). Hong Kong: CERC & ACER.
- Bizarro, R., & Braga, F. (2008). *Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Estrangeiras hoje: Que Perspectivas?* Porto: Areal Editores.
- Bizarro, R., & Braga, F. (2004). *Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural : novos desafios para a formação de professores de línguas estrangeiras*. Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Letras.
- Block, D. (2006). *Multilingual identities in a global city: London stories*. London: Palgrave Macmillan.
- Block, D. (2007a). The rise of identity in SLA research, post Firth and Wagner (1997). *The Modern Language Journal*, 91(5), 863-876.
- Block, D. (2003). *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Bond, M. H. (eds) (2010). *The Oxford handbook of Chinese psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Bond, M. H. (1996). *The handbook of Chinese psychology*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Bond, M. H. (1991). *Beyond the Chinese face: Insights from psychology*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Bond, M. H. (1986). *The social psychology of Chinese people*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Bond, M. H., & King, A. Y. C. (1985). Coping with the threat of westernisation in Hong Kong. *International Journal of Intercultural Relations*, 9, 351-364.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice* (R. Nice, Trans.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, R. (1965). *Social psychology*. New York: Free Press.
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

- Byram, M., & Fleming, M. (1998). *Language learning in intercultural perspective: Approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Byram, M., & Zarate, G. (1996). *Young people facing difference*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Byram, M. (Ed.) (1994). *Culture and language learning in higher education*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Byram, M., & Morgan, C. (1994). *Teaching-and-learning language-and-culture*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1989). *Cultural studies in foreign language education*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Byram, M., & Esarte-Sarries, V. (1991). *Investigating cultural studies in foreign language teaching*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Cain, A., & De Pietro, J.-F. (1997). Représentations des pays dont on apprend la langue: Complément facultatif ou composante de l'apprentissage?. In M. Matthey (1997b), *Les langues et leurs images* (pp.300-307). Neuchâtel : IRDP Editeur.
- Cao, Y., & Philp, J. (2006). Interactional context and willingness to communicate: A comparison of behavior in whole class, group and dyadic interaction. *System*, 34, 480-493.
- Carroll, J. B. (1967). Foreign language proficiency levels attained by language majors near graduation from college. *Foreign Language Annals*, 1(2), 131-151.
- Castellotti, V. (2009). Réflexivité et pluralité/diversité/hétérogénéité : soi-même comme des autres ? *Cahiers de Sociolinguistique*, 1(14), 129-144.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Castellotti, V., (Eds.) (2001). *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations*. Collection Dyalang. Rouen: Presses Universitaires de Rouen.
- Chan, L., Dörnyei, Z., & Henry, A. (2015). Learner archetypes and signature dynamics in the language classroom: A retrodictive qualitative modelling approach to studying L2 motivation In Z. Dörnyei , P. MacIntyre, & A. Henry (Ed.), *Motivational dynamics in Language Learning* (pp. 238-259). Bristol: Multilingual Matters.
- Chan, L. (2014). Effects of an imagery training strategy on Chinese university students' possible second language selves and learning experiences. In K. Csizér & M.

- Magid (eds.), *The impact of self-concept on language learning* (pp. 357-376). Bristol: Multilingual Matters.
- Chan, S. (1999). The Chinese learner - A question of style. *Education and Training*, 41(6-7), 294-304.
- Chen, G. M. (2011). An introduction to key concepts in understanding the Chinese: Harmony as the foundation of Chinese communication. *China Media Research*, 7(4), 1-12.
- Chen, J., Davis, S. D., Wu, K., & Dai, H. (2015). Life satisfaction in urbanizing China: The effect of city size and pathways to urban residency. *Cities*, Elsevier Journal, December, 88-97.
- Chen, J., Wu, K., & Sung-Chan, P. (2012). Families on the move in China: Challenges, strategies, and implications. *China Journal of Social Work*, 5(2), 109-122.
- Chen, S.-A. (2012). Motivation and Possible Selves: An Interview Study of Taiwanese EFL Learners. *Language Education in Asia*, 3(1), 50-59.
- Chiu, L. (1984). Children's attitudes towards reading and reading interest. *Perceptual and Motor Skills*, 58(3), 960-962.
- Cho, M. Y. (2015). The effects of working possible selves on second language performance. *Reading and Writing*, 28(8), 1099-1118.
- Chu, G. C., & Ju, Y. (1993). *The Great Wall in ruins: Communication and cultural change in China*. New York, NY: State University of New York Press.
- Clémence, A. (2001). Social positioning and social representations. In K. Deaux & G. Philogène (Eds.), *Representations of the social* (pp. 83-95). Oxford: Blackwell Publishers.
- Clément, R., Noels, K. A., & Deneault, B. (2001). Interethnic contact, identity, and psychological adjustment: The mediating and moderating roles of communication. *Journal of Social Issues*, 57, 539-577.
- Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1994). Motivation, self-confidence, group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, 44, 417-448.
- Clément, R. (1986). Second language proficiency and acculturation: An investigation of the effects of language status and individual characteristics. *Journal of Language and Social Psychology*, 5, 271-290.
- Coetzee-Van Rooy, S. (2006). Integrativeness: untenable for world Englishes learners? *World Englishes*, 25(3-4), 437-450.
- Coleman, J. A. (1997). Residence abroad within language study. *Language Teaching*, 30(1), 1-20.

- Collentine, J. (2009). Conversation in context: A corpus-driven approach. *The Modern Language Journal*, 93(2), 309-310.
- Collentine, J., & Freed, F. B. (2004). Learning context and its effects on second language acquisition. *SSLA*, 26, 153-171.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas. aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.
- Cook, V. (1999). Beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, 33, 185-209.
- Cortazzi, M., & Jin, L. (2013). *Researching cultures of learning*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Cortazzi, M., & Jin, L. (2006). Changing practices in Chinese cultures of learning. *Language, Culture & Curriculum*, 19(1), 5-20.
- Cortazzi, M., & Jin, J. (2006). Asking questions, sharing stories and identity construction: socio-cultural issues in narrative research. In S. Trahar (Eds.), *Narrative Research on Learning: comparative and international perspectives* (pp. 25-43). Oxford: Symposium Books.
- Cortazzi, M., & Jin, L. (2004). Orientations to cultural engagement in ELT materials. In S. Rafik-Galea (Eds.), *ELT Teaching Materials: theory and practice* (pp. 35-53). Petaling Jaya: Sasbadi Sdn. Bhd.
- Cortazzi, M., & Jin, L. (2002). Cultures of Learning, the social construction of educational identities. In D. C. S. Li (Eds.), *Discourses in search of members: in honor of Ron Scollon* (pp. 47-75). New York: American Universities Press.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Cronbach, L. J. (1986). Social inquiry by and for earthlings. In D. W. Fiske & R. A. Shweder (Eds.), *Metatheory in social science* (pp. 83-107). Chicago: University of Chicago Press.
- Csizér, K., & Lukács, B. (2010). The comparative analysis of motivation, attitudes and selves: The case of English and German in Hungary. *System*, 38, 1-13.
- Csizér, K., & Kormos, J. (2009). Learning experiences, selves and motivated learning behaviour: A comparative analysis of structural models for Hungarian secondary and university learners of English. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 98-119). Bristol: Multilingual Matters.
- Csizér, K., & Kormos, J. (2009). Modelling the role of inter-cultural contact in the motivation of learning English as a foreign language. *Applied Linguistics*, 30(2), 166-185.

- Csizér, K., & Kormos, J. (2008). The relationship of inter-cultural contact and language learning motivation among Hungarian students of English and German. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 29(1), 30-48.
- Csizér, K., & Dörnyei, Z. (2005). The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort. *Modern Language Journal*, 89(1), 19-36.
- Csizér, K., & Dörnyei, Z. (2005). Language learners' motivational profiles and their motivated learning behaviour. *Language Learning*, 55, 613-659.
- Cuq, J. P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.
- Dabène, L. (1997). L'image des langues et leur apprentissage. In M. Matthey (Eds.). *Les langues et leurs images* (pp. 19-23). Neuchâtel: IRDP éditeur.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociologiques pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.
- de Bot, K., Lowie, W., & Verspoor, M.H. (2007). A dynamic systems theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10(1), 7-21.
- Déci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Defays, M., & Deltour, S. (2003). *Le français langue étrangère et seconde: enseignement et apprentissage*. Liège: Editions Mardaga.
- Deng, Y. (2013). Recherches sur les motivations des étudiants chinois d'aller étudier en France. *Canadian Social Science*, 9(1), 169-173.
- Doise, W., Clémence, A., & Lorenzi-Cioldi, F. (1993). *The Quantitative analysis of social representations*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Doise, W. (1990). Les représentations sociales. In R. Ghiglione, C. Bonnet & J. F. Richard (Eds.), *Traité de psychologie cognitive. 3: Cognition, représentation, communication* (pp. 111-174). Paris: Dunod.
- Doise, W., & Palmonari, A. (1990). *L'étude des représentations sociales*. Neuchâtel: Delachaux.
- Dörnyei, Z., Henry, A., & Muir, C. (2016). *Motivational currents in language learning: Frameworks for focused interventions*. New York: Routledge.
- Dörnyei, Z., MacIntyre, P., & Henry, A. (Eds.) (2015). *Motivational dynamics in language learning*. Bristol: Multilingual Matters.

- Dörnyei, Z., & Kubanyiova, M. (2014). *Motivating learners, motivating teachers: Building vision in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z., & Chan, L. (2013). Motivation and vision: An analysis of future L2 self images, sensory styles, and imagery capacity across two target languages. *Language Learning*, 63(3), 437-462.
- Dörnyei, Z. (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing* (2nd ed.). London: Routledge.
- Dörnyei, Z., & Tagushi, T. (2010). *Questionnaires in second language research - Construction, administration, and processing*. N.Y.: Routledge.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). Harlow: Longman.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (Eds.) (2009). *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. (2009a). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9–42). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2009b). Motivation, language identities and the L2 self: A theoretical overview. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., & Cheng, H. F. (2007). The use of motivational strategies in language instruction: The case of EFL teaching in Taiwan. *Innovation in language learning and teaching*, 1(1), 153-174.
- Dörnyei, Z., Csizér, K., & Nemeth, N. (2006). *Motivation, language attitudes and globalisation: A Hungarian perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in second language research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z., & Skehan, P. (2003). Individual differences in second language learning. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 589-630). Oxford: Blackwell.
- Dörnyei, Z. (2002). The motivational basis of language learning tasks. In P. Robinson (Eds.), *Individual differences and instructed language learning* (pp. 137–158). Amsterdam: John Benjamins.
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (2002). Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics*, 23, 421-462.

- Dörnyei, Z., & Kormos, J. (2000). The role of individual and social variables in oral task performance. *Language Teaching Research*, 4, 275-300.
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2(3), 203-229.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, Vol. 78, No. 3, 273-284.
- Ellis, R. (2009). Understanding interpersonal relationships in the Chinese context. *Journal of Intercultural Communication*, 20, May.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford Applied Linguistics.
- Ellis, R. (2008). The dynamics of second language emergence: Cycles of language use, language change, and language acquisition. *Modern Language Journal*, 92, 232-249.
- Ellis, R., & Larsen-Freeman, D. (2006). Language emergence: Implications for Applied Linguistics-Introduction to the special issue. *Applied Linguistics*, 27(4), 558-589.
- Ellis, R. (2004). The definition and measurement of L2 explicit knowledge. *Language Learning*, 54, 227-75.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Escaleira, L. (2013). Mercado da tradução português/chinês, em Macau. *Administração*, n.º 102, vol. XXVI, 4.º, 1115-1136.
- Fairbank, J. K. (1991). The old order. In R. Dernberger (Eds.), *The Chinese: Adapting the past, facing the future*. Ann Arbor: University of Michigan, Center for Chinese Studies.
- Fang, T., & Faure, G. O. (2011). Chinese communication characteristics: A yin yan perspective. *International Journal of Intercultural Relations*, 35, 320-333.
- Farr, R. M. (1996). *The roots of modern social psychology*. Oxford: Blackwell.
- Farr, R. M. (1994). Attitudes, social representations and social attitudes. *Papers on social representations*, 3(1), 30-33.
- Farr, R. M. (1990). The social psychology of the prefix 'inter': A prologue to the study of dialogue. In I. Marková & K. Foppa (Eds.), *The Dynamics of Dialogue* (pp. 25-44). London: Harvester Wheatsheaf.

- Farr, R.M., & Moscovici, S. (1984). *Social representations*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Farr, R. M. (1978). On the social significance of artefacts in experimenting. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 17, 299-306.
- Feng, A. (2009). English in China: Convergence and divergence in policy and practice. *AILA Review*, 22(1), 85-102.
- Fernandes, M. G. (2007). *O Português para fins específicos no domínio do Turismo/Hotelaria*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Macau.
- Fortune, T. W., & Tedick D. J. Edited (2008). *Pathways to multilingualism – Evolving perspectives on immersion education*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Fraser, B. J., & Gaskell, G. (1990). Towards a paradigm for research on social representations. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 29(2), 163-186.
- Freed, B. F. (1995a). Introduction. Second language acquisition in a study abroad context. In B. F. Freed (Eds.), *Second language acquisition in a study abroad context* (pp.3-34). Amsterdam: John Benjamins.
- Freed, B. F. (1990). Language learning in a study abroad context: the effects of interactive and non-interactive out-of-class contact on grammatical achievement and oral proficiency. In J. Atlatis (Eds.), *Linguistics, language teaching and language acquisition: the interdependence of theory, practice, and research* (pp. 459-77). Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Futscher Pereira, B. (2006). Relações entre Portugal e a República Popular da China. *Relações Internacionais*, N°10 (Junho), 65-82.
- Galisson, R., & Coste, D. (1983). *Dicionário de didáctica das línguas*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Gao, G. (1998). “Don’t take my words for it”: Understanding Chinese speaking practices. *International Journal of Intercultural Relations*, 22, 163-186.
- Gao, G., & Ting-Toomey, S. (1998). *Communicating effectively with the Chinese*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Gao, G., Ting-Toomey, S., & Gudykunst, W. B. (1996). Chinese communication processes. In M. H. Bond (Ed.), *The handbook of Chinese psychology* (pp. 280-293). Hong Kong: Oxford University Press.
- Gao, X. (2004). *Motivation to learn English in China: Coursebooks, school types and learning outcomes*. Dissertação de Doutoramento. Nottingham, UK: Universidade de Nottingham.

- Gao, Y., Yuan, Z., Ying, C., & Yan, Z. (2007). Relationship between English learning motivation types and self-identity changes among Chinese students. *TESOL Quarterly*, 41(1), 133-155.
- Gardner, R. C. (2010). *Motivation and second language acquisition. The socio-educational model*. New York: Peter Publishing, Inc.
- Gardner, R. C. (2001). Integrative motivation and second language learning: Practical issues. *Kansai University Journal of Foreign Language Education and Research*, 2, 71-91.
- Gardner, R. C., Tremblay, P. F., & Masgoret, A.-M. (1997). Towards a full model of second language learning: An empirical investigation. *Modern Language Journal*, 82, 344-362.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C., & Smythe, P. C. (1981). On the development of the Attitude/Motivation Test Battery. *The Canadian Modern Language Review*, 37, 510-525.
- Gardner, R. C., & Lambert, W.E. (1972). *Attitudes and motivation in second language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266-272.
- Gaskell, G. (2001). "Attitudes and social representations." In K. Deaux & G. Philogene (Eds), *Representations of the Social* (228-241). London: Blackwell.
- Gass, S., & Selinker, L. (2001). *Second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: selected essays*. New York: Basic Books.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2005). *O Inquérito - Teoria e prática*. Oeiras: Celta.
- Giles, H., Bourhis, R.Y., & Taylor, D.M. (1977). Towards a theory of language in ethnic group relations. In H. Giles (Eds.) *Language, Ethnicity, and Intergroup Relations* (pp. 307-348). London: Academic Press.
- Godinho, A. P. C. (2006). *A aquisição da concordância de plural no sintagma nominal por aprendentes chineses de português língua estrangeira*. Dissertação de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Graumann, C. F. (1986). The individualisation of the social and the desocialisation of the individual: Floyd H. Allport's contribution to social psychology. In C.F. Graumann & S. Moscovici (Eds), *Changing Conceptions of Crowd Mind and Behaviour* (pp.97-116). New York: Springer-Verlag.

- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole & J. Morgan (Eds.), *Syntax and Semantics* (pp.41-58), Volume 3. New York: Academic Press.
- Grosso, M. J. (Coord.) (2011). *QuaREPE, Quadro de referência para o ensino português no estrangeiro - Documento orientador*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Grosso, M. J. (2005). Língua segunda/língua estrangeira. In F. Cristóvão (Dir. Coord.); M. A., Amorim; M. L. G, Marques & S. B. Moita (org.) *Dicionário temático da Lusofonia*. Lisboa: Texto Editores, Lda.
- Grosso, M. J. (1999). *O Discurso metodológico do ensino do português em Macau a falantes de língua materna chinesa*. Dissertação de doutoramento em Linguística Aplicada. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Gu, Y. U. (1990). Politeness phenomena in modern Chinese. *Journal of Pragmatics*, 14, 237-257.
- Gudykunst, W. B. (1991). *Bridging differences*. Newbury Park, CA: Sage.
- Hadfield, J., & Dörnyei, Z. (2013). *Motivating learning*. Harlow: Longman.
- Hall, E., Hall, C., Stradling P., & Young, D. (2006). *Guided imagery: Creative interventions. counselling & psychotherapy*. London: Sage.
- Hall, E., Hall, C., & Leech, A. (1990). *Scripted fantasy in the classroom*. London: Routledge.
- Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. New York: Doubleday.
- Harré, R. (1984). Social elements as mind. *The Psychology and Psychotherapy Journal*. 57(2), 127-135.
- Henry, A. J. (2015). The dynamic of possible selves. In Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre, & A. Henry, (Eds.), *Motivational dynamics in language learning* (pp.83-94). Bristol: Multilingual Matters.
- Henry, A. J. (2011). Examining the impact of L2 English on L3 selves: A case study. *International Journal of Multilingualism*, 8, 235-255.
- Henry, A. J. (2010). Contexts of possibilities in simultaneous language learning: Using the L2 motivational self system to assess the impact of global English. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 31, 149-162.
- Henry, A. J. (2009). Gender differences in compulsory school pupils' L2 self-concepts: A longitudinal study. *System*, 37, 177-193.
- Herdin, T., & Aschauer, W. (2013). Value changes in transforming China. *An International Journal of Pure Communication Inquiry*, 1(2), 1-22.

- Hermann, G. (1980). Attitudes and success in children's learning as a second language: The motivational vs.. the resultive hypothesis. *English Language Teaching Journal*, 34, 247-255.
- Schindler Hexel, D., & Pini, G. (1994). Les attitudes des élèves face à l'apprentissage de l'allemand. Bilan d'une série de travaux réalisés au cycle d'orientation de Genève. *Education et Recherche*, 16(1), 112-129.
- Higgins, E. T. (1998). Promotion and prevention: Regulatory focus as a motivational principle. In M. P. Zanna (Eds.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 1-46), Vol. 30. New York: Academic Press.
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94(3), 319-340.
- Higgins, E. T, Klein, R., & Strauman, T. (1985). Self-concept discrepancy theory: A psychological model for distinguishing among different aspects of depression and anxiety. *Social Cognition*, 3, 51 -76.
- Hinkel, E. (1999). *Culture in second language teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hill, A., & Hill, M. M. (2005). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hilliard, A. D. (2014). A critical examination of representation and culture in four English language textbooks. *Language Education in Asia*, 5(2), 238-252
- Ho, D. Y. F. (1986). Chinese patterns of socialization: A critical review. In M. H. Bond (Eds.), *The psychology of the Chinese people*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations - Software of the mind*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- Hu, C. H. (1944). The Chinese concepts of "face". *American Anthropological Association*, 46(1), January-March, 45-64.
- Hurd, S., & Lewis, T. (2008). *Language learning strategies in independent settings*. Bristol: Multilingual Matters Ltd.
- Hsu, F. (1971). Psychosocial homeostasis and Jen: Conceptual tools for advancing psychological anthropology. *American Anthropologist*, 73(1), 23-44.
- Hwang, K.-K. (2012). *Foundations of Chinese psychology: Confucian social relations*. New York, NY: Springer.
- Hwang, K.-K. (2006). Constructive realism and confucian relationalism: An epistemological strategy for the development of indigenous psychology. In U. Kim, K.-S. Yang, &

- K.-K. Hwang (Eds.), *Understanding people in context* (pp. 73-108). New York, NY: Springer.
- Hwang, K.-K. (1987). Face and favor: The Chinese power game. *American Journal of Sociology*, 92(4), 944-974.
- Hymes, D. (1973). *Language in society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Irie, K. (2003). What do we know about the language learning motivation of university students in Japan? Some patterns in survey studies. *JALT Journal*, 25, 86-101.
- Isabelli, C. (2007). Development of the Spanish subjunctive by advanced learners: Study abroad followed by at-home instruction. *Foreign Language Annals*, 40(2), 330-341.
- Jodelet, D. (1994). *Représentations sociales: un domaine en expansion. Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Jodelet, D. (1989). *Folies et représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2008). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Jovchelovitch, S. (2008). The rehabilitation of common sense: Social representations, science and cognitive polyphasia. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 38, 431-448.
- Jovchelovitch, S. (1995). Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: P. A. Guareschi & S. Jovchelovitch. *Textos em representações sociais* (73-88). Petrópolis: Vozes.
- Kang, S. J. (2005). Dynamic emergence of situational willingness to communicate in a second language. *System*, 33, 277-292.
- Keith, J. (2008). *Quantitative methods in linguistics*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (2000). *Foundations of behavioral research*. (4th ed.). Holt, New York: Harcourt College Publishers.
- Kerlinger, F. N. (1986). *Foundations of behavioral research*. (3rd ed.). San Diego, CA: Harcourt Brace.
- Kim, Y. Y. (1991). Intercultural communication competence: A systems-theoretic view, In S. Ting-Toomey and F. Korzeny (Eds), *Cross-cultural interpersonal communication* (pp. 259-275). Newbury Park, CA: Sage.
- Kim, U., Yang, K.-S., & Hwang K.-K. (Eds.) (2006). *Understanding people in context*. New York, NY: Springer.

- Kim, U., Triandis, H. C., Kagitcibasi, C., Choi, S. C., & Yoon, G. (Eds.) (1994). *Individualism and collectivism: Theory, method and application*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kinging, C. (2012). *Language study abroad*. Blackwell Publishing.
- Kinging, C. (2009). *Language learning and study abroad: A critical reading of the research*. New York: Palgrave MacMillan.
- Kinging, C. (2008). Language learning in study abroad: Case studies of Americans in France. *Modern Language Journal Monograph Series*, 92.
- Kinging, C., & Farrell, K. (2004). Assessing development of meta-pragmatic awareness in study abroad. *Frontiers*, 10, 19-42.
- Kirby, J.R., Woodhouse, R.A., & Ma, Y. (1996). Studying in a second language: the experiences of Chinese students in Canada. In D. A. Watkins and J. B. Biggs (Eds.), *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences* (pp. 141-158). Hong Kong: The Central Printing Press.
- Kong, P. A. (2016). *Parenting, education and social mobility in rural China: Cultivating dragons and phoenixes*. Routledge.
- Kormos, J., Kiddle T., & Csizér K. (2011). Systems of goals, attitudes, and self-related beliefs in second-language-learning motivation. *Applied Linguistics*, 32(5), 495-516.
- Kramsh, C. (1996). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kroeber, A. L., & Kluckhohn, C. (1952). Culture: a critical review of concepts and definitions. *Papers*, 47(1). Cambridge: Peabody Museum of Archaeology and Ethnology.
- Lamb, M. (2012). A self system perspective on young adolescents' motivation to learn english in urban and rural settings. *Journal of Research in Language Studies*. 62(4), December, 997-1023.
- Lamb, M. (2004) Integrative motivation in a globalizing world. *System*, 32(1), 3-19.
- Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D., & Cameron, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. (2006). The emergence of complexity, fluency, and accuracy in the oral and written production of five Chinese learners of English. *Applied Linguistics*, 27, 590-619.

- Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 18(2), 141-165.
- Lafford, B. A. (2006). The effects of study abroad vs. classroom contexts on Spanish SLA: Old assumptions, new insights and future research directions. In C. A. Klee & L. Timothy (Eds), *Face Selected Proceedings of the 7th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages* (pp.1-25). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Lee, C.-K., J., Yu, Z., Huang X., & Law, H.-F., E. (Eds.) (2016). *Educational development in western China*. Netherlands: Sense Publishers.
- Leyens, J., Yzerbyt, V., & Schadron, G. (1996). *Stéréotypes et cognition sociale*. Liège: Mardaga.
- Li, C. L. (2013). *Understanding EAP learners' beliefs, motivation and strategies from a socio-cultural perspective: A longitudinal study at an English-medium university in Mainland China*. PhD Thesis. University of Liverpool.
- Li, W. (2010). An analysis on social and cultural background of the resistance for China's Education Reform and academic pressure. *International Education Studies*, (3)3, 211-215
- Likert, R. (1931). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*. NewYork: Columbia University Press.
- Lin, M. (2013). *Dificuldades de comunicação intercultural: Empresas portuguesas na China*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade do Minho.
- Lin, L.-H. (2010). Cultural and organizational antecedents of guanxi: The Chinese cases. *Journal of Business Ethics*, 99, 441-451.
- Liu, G. (2017). *Estratégias utilizadas por aprendentes de português língua estrangeira: estudantes universitários falantes de língua materna chinesa*. Dissertação de Doutoramento em Linguística Aplicada. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Liu, Q. (2012). *Representações sobre a aprendizagem da língua portuguesa do público chinês universitário*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Liu, M. (2012). Chinese university EFL students' attitudes towards English, interest in foreign languages and perceptions of social norms in foreign language learning. *Journal of Cambridge Studies*, 7(4), 88-100.
- Liu, M. (2007). Chinese students' motivation to learn English at the tertiary level. *Asian EFL Journal*, 9, 126-146.
- Liu, Y. (2015). Foreign language education planning in China since 1949: A recurrent instrumentalist discourse. *Educational Linguistics*, 30(1), 65-85.

- Liu, J. H, & László, J. (2007): A narrative theory of history and identity: Social identity, social representations, society and the individual. In: G. Moloney, Iain Walker (Eds.) *Social representations and history* (pp. 85-107). New York, NY: Palgrave-Macmillan.
- Lu, Y. (2012). Education of children left behind in rural China. *Journal of Marriage and Family*, 74(2), 328–341.
- Lukmani, Y. (1972). Motivation to learn and language proficiency. *Language Learning*, Vol. 22, 261-273.
- Lustig, M. W. and Koester, J. (2010). *Intercultural Competence-Interpersonal Communication across Cultures*. Boston: Pearson.
- Lockwood, P., Marshall, T., & Sadler, P. (2005). Promoting success or preventing failure: Cultural differences in motivation by positive and negative role models. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31, 379-392.
- Long, M. H. (2005). *Second language needs analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MacIntyre, P. D., Burns, C., & Jessome, A. (2011). Ambivalence about communicating in a second language: A qualitative study of French immersion students' willingness to communicate. *Modern Language Journal*, 95, 81–96.
- MacIntyre, P., & Serroul, A. (2015). Motivation on a per-second timescale: Examining approach-avoidance motivation during L2 task performance. In Dörnyei, Z., MacIntyre, P. D. & Henry, A., (Eds.), *Motivational dynamics in language learning* (pp.109-138). Bristol: Multilingual Matters.
- MacIntyre, P. D., Noels, K. A., & Moore, B. (2010). Perspectives on motivation in second language acquisition: Lessons from the Ryoanji Garden. In M. T. Prior (Eds), *Selected proceedings of the 2008 Second Language Research Forum* (pp. 1-9). Somerville, MA: Cascadia Proceedings Project.
- MacIntyre, P. D., Mackinnon, S. P., & Clément, R. (2009). From integrative motivation to possible selves: The baby, the bathwater and the future of language learning motivation research. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 43-65). North York, ON: Multilingual Matters.
- MacIntyre, P. D. (1999). Language anxiety: A review of literature for language teachers. In D. J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning* (pp. 24-43). New York: Mc Graw Hill Companies.
- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situated model of L2 confidence and affiliation. *Modern Language Journal*, 82, 545-562.

- MacIntyre, P. D. (1994). Variables underlying willingness to communicate: A causal analysis. *Communication Research Reports*, 11, 135-142.
- McClelland, N. (2000). Goal orientations in Japanese college students learning EFL. In S. Cornwell & P. Robinson (Eds.), *Individual differences in foreign language learning: Effects of aptitude, intelligence, and motivation* (pp. 99- 115). Tokyo: Aoyama Gakuin University.
- Magid, M. (2014). An application of the L2 motivational self system to motivate elementary school English learners in Singapore. *Journal of Education and Training Studies*, 2(1), 228-237.
- Magid, M. (2014). A motivational programme for learners of English: An application of the L2 motivational self system. In K. Csizér & M. Magid (Eds.), *The impact of self-concept on language learning* (pp. 333–356). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Magid, M., & Chan, L. (2012). Motivating English learners by helping them visualize their ideal L2 self: Lessons from two motivational programmes. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 6(2), 113–125.
- Magid, M. (2011). *A validation and application of the L2 motivational self system among Chinese learners of English*. PhD thesis. Nottingham: University of Nottingham.
- Maimoonah, K. Al Khalil (2016). Mackey, A., & Marsden, E. (Eds.) (2016). *Advancing methodology and practice: The IRIS Repository of Instruments for Research into Second Languages* (Second Language Acquisition Research Series). New York: Routledge, 243-263
- Marconi, M. A., & Lakato, E. M. (2003). *Metodologia científica*. (5ª Edição). São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224-253.
- Masgoret, A. M, & Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning*, 53, 123-163.
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas.
- Markus H. R., & Kitayana, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224-253
- Markus, H. R., & Kunda, Z. (1986). Stability and malleability of the self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 858-866.
- Markus, H. R., & Ruvolo, A. (1989). Possible selves: Personalized representations of goals. In L. A. Pervin (Eds.), *Goal Concepts in Personality and Social Psychology* (pp. 211-241). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Markus, H. R., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954-969.
- Matthew, T. A., da Silva, D., & Fellner, T. (2013). *Language learning motivation in Japan*. Bristol: Multilingual Matters.
- Matthey, M. (Eds), (1997a). *Contacts de langues et représentations*. Tranel 27, Institut de Linguistique, Université de Neuchâtel.
- Marôco, J. (2014). *Análise estatística com o SPSS statistics*. ReportNumber.
- Martin, J., & Nakayama, T. (2011). *Experiencing intercultural communication*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Martin, J., & Nakayama, T. (2003). *Intercultural communication in context*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Marton, F., Alba, G. D., & Kun, T. L. (1996). Memorizing and understanding: The keys to the paradox? In D. A. Watkins and J. B. Biggs (Eds.), *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences* (pp. 69-83). Hong Kong: The Central Printing Press.
- Matsumoto, M. (2009). Persistence in Japanese language study and learners' cultural/linguistic background. *Australian Review of Applied Linguistics*, 32, 1001-1017.
- Maude, B. (2011). *Managing cross-cultural communication*. Houndmills, Basingstoke Hampshire: Palgrave Macmillan.
- McGarty, C., Yzerbyt, V.Y., & Spears, R. (2002). *Stereotypes as explanations-The formation of meaningful belief about social groups*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McQuaide, S. (2009). Making education equitable in rural China through distance learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 10 (1), 1-21.
- Meng, X. (2012). Impact of economic reform on labor market outcomes in China. *Journal of Economic Perspectives*, 26(4), 75-102.
- Meyerhoff, M., Schleef, E., & MacKenzie, L. (2015). *Doing sociolinguistics: A practical guide to data collection and analysis*. Routledge.
- Moliner, P. (1996). *Images et représentations. De la théorie des représentations à l'étude des images sociales*. Grenoble: PU.
- Moore, D. (Eds) (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage*. Références, modèles, données et méthode. Paris: Collection Crédif-Essais, Didier.
- Moran, P. R. (2001). *Teaching culture*. Boston: Heinle & Heinle.

- Moscovici, S. (1994). Social representations and pragmatic communication. *Social Science Information*, 33(2), 163-177.
- Moscovici, S. (1989). *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S., & Hewstone, M. (1984). De la science au sens commun. In S. Moscovici (Eds.). *Psychologie sociale* (pp. 539-566). Paris: Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. (1984a). *Psychologie Sociale*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. (1981). On social representations. In J. P. Forgas (Eds.), *Social cognition: Perspectives on everyday understanding* (pp. 181-210). London: Academic Press.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image, son public*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Mourato, S. F. T. (2014). *Representações da língua portuguesa por falantes de língua chinesa*. Dissertação de Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa (Área de Especialização em Metodologia do Ensino de PLE-PL2), Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Muller, N. (1998). *L'allemand, c'est pas du français! Enjeux et paradoxes de l'apprentissage de l'allemand*. Neuchâtel: IRDP Éditeur.
- Muller, N. (1997). Représentations, identités et apprentissage de l'allemand: une étude de case n context. In Matthey, M. (Eds.), *Les langues et leurs images* (pp.211-217). Neuchâtel: IRDP Éditeur.
- Munro, D. (Eds.) (1985). *Individualism and holism: studies in confucian and taoist values*. Ann Arbor: Center for Chinese Studies, University of Michigan.
- Murray, G. Gao, X., & Lamb, T. (2011). *Identity, motivation and autonomy in language learning*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Nakayama, T., & Halualani, R. (ed.) (2010). *The Handbook of Critical Intercultural Communication*. Oxford: Wiley-Blackwell Publishing.
- Neuliep, J. W. (2009). *Intercultural communication- A contextual approach*. New Delhi: Sage Publications, Inc.
- Noels, K. A. (2013). Culture and intergroup communication. In M. Yuki & M. Brewer (Eds.), *Culture and Group Processes* (pp. 217-240). Oxford: Oxford University Press.
- Noels, K. A. (2011). The Internalisation of language learning into the self and social identity. In Z. Dörnyei, and E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 295-313). Bristol: Multilingual Matters.
- Noels, K. A. (2003). Learning Spanish as a second language: Learners orientations and perceptions of their teachers communication style. In Z. Dörnyei (Eds.) *Attitudes*,

- orientations, and motivations in language learning* (pp. 97-136). Oxford: Blackwell.
- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R., & Vallerand, R. J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*, 50, 57-85.
- Noels K. A., Pon G., & Clément, R. (1996). Language, identity, and adjustment: The role of linguistic self-confidence in the acculturation process. *Journal of Language and Social Psychology*, 15-246.
- Norton, B. (2001). Non-participation, imagined communities and the language classroom. In M.P. Breen (Eds.), *Learner Contributions to Language Learning: New Directions in Research* (pp. 159-171). Harlow: Longman.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow: Longman/Pearson Education.
- Oliveira, F. M. R. M. (2011). *Aprendizagem e representações da língua portuguesa por lusodescendentes*. Dissertação de Doutoramento. Aveiro: Departamemto de Educação da Universidade de Aveiro.
- Oxford, R. (1999). Anxiety and the language learner: New insights. In A. Jane (Eds.), *Affect in language learning* (pp. 58-67). Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R., & Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *Modern Language Journal*, 78, 12-28.
- Pacheco, D. (2009). A língua portuguesa em Macau e os efeitos da frustrada tentativa de colonização linguística. *Cadernos de Letras da UFF - Dossiê: Difusão da língua portuguesa*, nº 39, 41-66.
- Paganini, G. (1998). *Entre le très proche et le pas assez loin: différences, proximité et représentation de l'italien en France*. Thèse de doctorat. Paris: Université Paris 3.
- Papi, M. (2010). The L2 motivational self system, L2 anxiety, and motivated behavior: A structural equation modeling approach. *System*, 38(3), 467-479.
- Pellegrino, V. A. (1998). Student perspectives on language learning in a study abroad context. *Frontiers*, 4, 91-120.
- Pellegrino, V. A. (1997). *Social and psychological factors affecting spontaneous second language use during study abroad: a qualitative study*. Bryn Mawr, PA: Bryn Mawr College dissertation.
- Peng, K., Spencer-Rodgers, J., & Zhong, N. (2006). Naïve dialecticism and the Tao of Chinese thought. In U. Kim, K.-S. Yang, & K.-K. Hwang (Eds.), *Understanding people in context* (pp. 246-262). New York, NY: Springer.

- Peng, W. J., McNess, E., Thomas, S., Wu, R.W., & Zhang, C. (2014). Emerging perceptions of teacher quality and teacher development in China. *International Journal of Educational Development*, 34, 77-89.
- Perrefort, M. (1997). Et si on hachait un peu de paille? Aspects linguistiques des représentations langagières. *Tranel*, 27, 51-62.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2008). *Análise de dados para Ciências Sociais. A complementaridade do SPSS*. 5ª edição revista e corrigida. Lisboa: Edições Sílabo.
- Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris: Hachette Éducation.
- Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère*. Paris: Hachette.
- Py, B. (2000). Représentations sociales et discours. Questions épistémologiques et méthodologiques. *Tranel*, 32, 5-20.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L.V. (1995). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rao, N., & Chan, K. K. C. (Ed.) (2009). *Revisiting the Chinese learner: Changing contexts, changing education*. New York, NY: Springer.
- Richards J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press.
- Richterich, L., & Chancerel, J. L. (1980). *Identifying the needs of adults learning a foreign language*. Oxford: Pergamon.
- Ruvolo, A. P., & Markus, H. R. (1992). Possible selves and performance: The power of self-relevant imagery. *Social Cognition*, 10, 95-124.
- Ryan, S. (2009). Self and identity in L2 motivation in Japan: The ideal L2 selves of Japanese learners of english. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp.120-43). Bristol: Multilingual Matters.
- Sammut, G., Andreouli, E., Gaskell, G., & Valsiner, J. (Eds.) (2015). *The Cambridge handbook of social representations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sammut, G., & Bauer, M. (2011). Social influence: Modes and modalities. In D. Hook, B. Franks & M. Bauer (Eds.), *The social psychology of communication*, (pp. 87-106). Hampshire: Palgrave.
- Sampson, R. (2012). The language-learning self, self-enhancement activities, and self perceptual change. *Language Teaching Research*, 16, 317-335.
- Segalowitz, N. (2010). *The cognitive bases of second language fluency*. New York: Routledge.

- Segalowitz, N., & Freed, B. F. (2004). Context, contact, and cognition in oral fluency acquisition: learning Spanish in at home and study abroad contexts. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 173-99.
- Segalowitz, N., Freed, B. F., Collentine, G. J., Lafford, A. B., Lazar N., & Díaz-Campos M. (2004). A comparison of Spanish second language acquisition in two different learning contexts: study abroad and the domestic classroom. *Frontiers*, 10, 21-38.
- Schumann, F. E., & Schumann, J. H. (1977). Diary of a language learner: an introspective study of second language learning. In H. D. Brown, R. H. Crymes & C. A. Yorio (Eds.), *On TESOL '77: Teaching and learning English as a second language-Trends in research and practice* (pp.241-9). Washington, DC: TESOL.
- Scollon, R., & Scollon, S. W. (2003). *Intercultural Communication*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Sherif, C. W., Sherif, M., & Nebergall, R. E. (1965). *Attitude and attitude change. The social judgment-involvement approach*. Philadelphia: W. B. Saunders.
- Shin, J., Eslami, Z., & Chen, W. (2011). Presentation of local and international culture in current international English-language teaching textbooks. *Language, Culture and Curriculum*, 24(3), 253-268.
- Silva, V. (2014). Aquisição e aprendizagem da Língua Portuguesa por jovens chineses. In Grosso, M. J., Godinho, A. P. C. (Coord.), *O português na China* (pp. 146 -153). Lisboa: Lidel.
- Smith, C. R. (1991). *Fortune-tellers and Philosophers: Divination in traditional Chinese society*. Boulder, CO: Westview Press.
- Smith, P. B., Bond, M. H., & Kagitcibasi, C. (2006). *Understanding social psychology across cultures: Living and working in a changing world*. Sage.
- Spencer-Oatey, H. (2012). *What is culture? A compilation of quotations*. GlobalPAD Core Concepts.
- Spencer-Oatey, H. (2008). *Culturally speaking. culture, communication and politeness theory*. 2nd edition. London: Continuum.
- Spolsky, B. (2000). *Conditions for second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Stansfield, C. W. (1975). Study abroad and the first-year student. *System*, 3(3), 198-203.
- Stratilaki, S. (2004). Pluralité des représentations sociales et des pratiques bilingues des lycées franco-allemands de Buc et de Sarrebruck. In M. A. Mochet & A. Potolia (Eds), *Pratiques et représentations langagières dans la construction et la transmission des connaissances* (pp. 173-190). ENS Éditions.

- Sun, L. K. (1991). Contemporary Chinese culture: Structure and emotionality. *Australian Journal of Chinese Affairs*, 26, 1-42.
- Sun, T.-L. C. (2013). *Themes in Chinese psychology*. Cengage Learning Asia Pte Ltd.
- Taguchi, T., Magid, M., & Papi, M. (2009). The L2 motivational self system amongst Chinese, Japanese, and Iranian learners of English: A comparative study. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 66–97). Bristol: Multilingual Matters.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Tajfel, H. (1978). *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*. New York: Academic Press.
- Tajfel, H. (1970). Experiments in intergroup discrimination. *Scientific American*, 223(2), 96-102.
- Tajfel, H. (1969). Cognitive aspects of prejudice. *Journal of Social Issues*, 25, 79-98.
- Tan, K. L. J., & Goh, W. P. J. (2006). Why do they not talk? Towards an understanding of students' cross-cultural encounters from an individualism/collectivism perspective. *International Education Journal*, 7(5), 651-667.
- Tanaka, K., & Ellis, R. (2003). Study-abroad, language proficiency, and learner beliefs about language learning. *JALT Journal*, 25(1), 63-85.
- Tremblay, P. F., & Gardner, R. C. (1995). Expanding the motivation construct in language learning. *Modern Language Journal*, 79, 505-518.
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53-55.
- Tesser, A., & Crelia, R. A. (1994). Attitude heritability and attitude reinforcement: A test of the niche building hypothesis. *Personality and Individual Differences*, 16, 571-577.
- Tesser, A. (1993). The importance of heritability in psychological research: The case of attitudes. *Psychological Review*, 100, 129-142.
- Triandis, H. C. (1995). *Individualism and collectivism*. Boulder: Westview Press.
- Triandis, H. C. (1988). Collectivism vs. individualism: A reconceptualization of a basic concept in cross-cultural psychology. In C. Bagley and G. Verma (Eds.), *Cross-cultural studies of personality, attitudes, and cognition* (pp. 60-95). London: Macmillan.
- Triandis H. C. (1972). *The analysis of subjective culture*. New York: Wiley

- Thurstone, L. L. (1967a). The measurement of social attitudes. In: M. Fishbein (Eds.), *Readings in attitude theory and measurement* (pp. 14-25). New York: John Wiley & Sons.
- Ueki, M., & Takeuchi, O. (2013). Forming a clearer image of the ideal L2 self: the L2 Motivational Self System and learner autonomy in a Japanese EFL context. *Innovation In Language Learning and Teaching*, 7(3), 238-252
- Ushioda, E. (2014). Motivational perspectives on the self in SLA: A developmental view. In S. Mercer & M. Williams (Eds), *Multiple perspectives on the self in SLA* (pp. 127-141). Bristol: Multilingual Matters.
- Ushioda, E. (2012). Motivation: L2 learning as a special case? In S. Mercer, S. Ryan, & M. Williams (Eds.), *Psychology for language learning: Insights from research, theory and practice* (pp. 58-73). New York: Palgrave Macmillan.
- Ushioda, E. (2011a). A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity. In Z. Dörnyei and E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 215-228). Bristol: Multilingual Matters.
- Ushioda, E. (2006). Motivation and autonomy in language learning. In M. Kötter, O. Traxel & S. Gabel (Eds.), *Investigating and Facilitating Language Learning* (pp. 283-295). Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Ushioda, E. (2001). Language learning at university: Exploring the role of motivational thinking. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 93-125). Honolulu: University of Hawaii Press.
- Ushioda, E. (1996a). Developing a dynamic concept of motivation. In T. Hickey & J. Williams (Eds.), *Language, education and society in a changing world* (pp.239-45). Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Wagner, W., & Hayes, N. (2005). *Everyday discourse and common sense-The theory of social representations*. Houndmills: Palgrave Macmillan Publishers.
- Warden, C. A., & Lin, H. J. (2000). Existence of integrative motivation in an Asian EFL setting. *Foreign Language Annals*, 33(5), 535-547.
- Watkins, D. A., & Biggs, J. B. (1996). The Chinese learner in retrospect. In D. A. Watkins and J. B. Biggs (Eds.), *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences* (pp.269-285). Hong Kong: Comparative Education Research Center.
- Wen, X. (1997). Motivation and language learning with students of Chinese. *Foreign Language Annals*, 30(2), 235–251.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Widdowson, H. G. (1996). *Teaching language as communication*. Oxford University Press.

- Wiemann, J., Chen, V., & Giles, H. (1986). *Beliefs about talk and silence in a cultural context*. Paper presented to a meeting of the Speech Communication Association. Chicago, November.
- Williams, M., & Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, M. (1994). Motivation in foreign and second language learning: An interactive perspective. *Educational and Child Psychology*, 11, 77-84.
- Xiao, Q. (2012). The battle for the Chinese internet. In L. Diamond & M. F. Plattner (Eds.), *Liberation Technology: Social Media and the Struggle for Democracy* (pp.63-77). Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Yang, Pi-Ju R., Noels, K. A., & Saumure K. D. (2006). Multiple routes to cross-cultural adaptation for international students: Mapping the paths between self-construals, English language confidence, and adjustment. *International Journal of Intercultural Relations*, 30, 487-506.
- Yang, K.-S. (2006). Indigenous Personality Research - The Chinese Case. In U. Kim, K.-S. Yang, & K.-K. Hwang (Eds.), *Understanding people in context* (pp. 285-314). New York, NY: Springer.
- Yang, K.-S. (1992). Chinese social orientation: From the social interaction perspective. In K. S. Yang & A. B. Yu (Eds.), *Chinese psychology and behavior* (pp. 87-142). Taipei: Laurel.
- Yang, K.-S. (1981). "Social orientation and individual modernity among Chinese students in Taiwan." *The Journal of social psychology*, 113: 159-170.
- Yashima, T. (2011). International posture and the ideal L2 self in the Japanese context. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp.144-163). Bristol: Multilingual Matters.
- Yashima, T., & Zenuk-Nishide, L. (2008). The impact of learning contexts on proficiency, attitudes, and L2 communication: Creating an imagined international iommunity. *System*, 36, 566-585.
- Yashima, T., Zenuk-Nishide, L., & Shimizu, K. (2004). The influence of attitudes and affect on willingness to communicate and second language communication. *Language Learning*, 54, 119-152.
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *Modern Language Journal*, 86, 54-66.
- Yashima, T. (2000). Orientations and motivation in foreign language learning: A study of Japanese college students. *JACET Bulletin*, 31, 121-133.

- Ye, Z. (2014). Algumas considerações sobre a expansão do ensino da língua portuguesa na China. In M. J. Grosso e A. P. C. Godinho (Coord.), *O Português na China* (pp.41-54). Lisboa: Lidel.
- Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier, Coll. Crédif-Essais.
- Žegarac, V. (2007). A cognitive pragmatic perspective on communication and culture. In H. Kotthoff & H. Spencer-Oatey (Eds.), *Handbook of Intercultural Communication* (pp. 31-53). Berlin: Walter de Gruyter.
- Zhan, Y., & Wan, Z. H. (2016). College students' possible L2 self development in an EFL context during the transition. *English Language Teaching*, 9(1), pp.41-50.
- Zhang, Y. (2013). *Pour une approche interculturelle de l'enseignement du français comme spécialité en milieu universitaire chinois*. Thèse de Doctorat. U.F.R. des Lettres, Langues et Sciences Humaines, Université du Maine.
- Zheng, S. (2010). *O ensino da Língua Portuguesa na China: Caracterização da situação actual e propostas para o futuro*. Dissertação de Mestrado em Estudos Interculturais Português/Chinês: Tradução, Formação e Comunicação. Instituto de Letras e Ciências Humanas, Universidade do Minho.
- Zheng, L.-H., Desjeux, D., & Boisard, A.-S. (2003). *Comment les Chinois voient les Européens*. Paris: Presses Universitaires de France.

Recursos digitais

- Abdallah-Pretceille, M. (2015). L'intercultural comme paradigme de transgression par rapport au culturalisme. *Voix plurielles*.
Disponível em:
<https://brock.scholarsportal.info/journals/voixplurielles/article/viewFile/1286/1190>
Consultado em 20 de março 2015
- Abdallah-Pretceille, M. (2011). La pedagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme. *Linguarum Arena: Revista do Programa Doutoral em Didáctica de Línguas da Universidade do Porto*. Vol. 2, pp. 91-101.
Disponível em:
<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9835.pdf>
Consultado em 20 de março 2015
- Abdallah-Pretceille, M. (2006). L'intercultural comme paradigme pour penser le divers. Comunicação apresentada no Congresso Internacional de Educação Intercultural. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
Disponível em:

http://www2.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural/preteille_frances.pdf
Consultado em 20 de março 2015

- Abraham, C. (2015). Women's roles in China changes over time. Primary source world.
Disponível em:
<http://resources.primarysource.org/content.php?pid=78888&sid=584078>
Consultado em 12 de setembro 2016
- André, A. C. (2014). IPM ajuda na formação de professores de português na China. *Revista Plataforma*. Julho 2014.
Disponível em:
<http://www.plataformamacau.com/macau/ipm-ajuda-na-formacao-de-professores-de-portugues-na-china/>
Consultado em 5 de setembro 2016
- Água-Mel, C. (2012). Recursos digitais para o ensino de Português na China. *Revista SIPLE*, N.º 2, Brasília.
Disponível em:
http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=273:recursosdigitais-para-o-ensino-de-portugues-na-china&catid=65:educacao-5&Itemid=111
Consultado em 26 de março de 2014
- Dias, A. P. (2012). Língua, cultura, aprendizagem: Contributos para uma abordagem intercultural ao ensino do Português Língua Estrangeira em Macau. *Revista SIPLE*, N.º 2, Brasília.
Disponível em:
http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=279:lingua-cultura-aprendizagem-contributos-para-uma-abordagem-intercultural-aoensinoportugues-lingua-estrangeira-em-macau&catid=65:educacao-5&Itemid=111
Consultado em 26 de março de 2014
- Hsien, C. H. (1944). Chinese concepts of "face". *American Anthropologist Association*. 46(1)
Version of Record online: 28 OCT 2009
Disponível em:
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1525/aa.1944.46.1.02a00040/pdf>
Consultado em 3 de abril de 2015
- Ku, H. M. (1915). The spirit of Chinese people. *The Peking Daily News*.
Disponível em:
<http://www.doc88.com/p-739454073077.html>
Consultado em 3 de abril de 2015
- Gardner, R. C. (2004). Attitude/Motivation Test Battery: International AMTB Research Project.
Disponível em:
<http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/englishamtb.pdf>
Consultado em 17 de junho de 2014

- Gliem, J. A. & Gliem, R. R. (2003). Calculating, interpreting, and reporting Cronbach's Alpha reliability coefficient for Likert-type scales. Midwest Research to Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education.
Disponível em:
<https://scholarworks.iupui.edu/bitstream/handle/1805/344/Gliem%20&%20Gliem.pdf?>
Consultado em 12 de março de 2016
- Grosso, M. J. R & Moutinho, R. (2013). Mudança de atitude dos aprendentes chineses em relação à aprendizagem do português (PLE). *Revista SIPLÉ*, v. 3(2). 5-19.
Disponível em:
http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=280:mudanca-de-atitude-dos-aprendentes-chineses-em-relacao-a-aprendizagem-do-portugues-ple-&catid=65:edicao-5&Itemid=111
Consultado em 11 de março de 2014
- Teixeira e Silva, R. (2008). Macau e o ensino de Português para chineses: Língua, cultura e interação. Videoconferência apresentada no âmbito do Projeto Língua Portuguesa no Mundo, como parte das atividades do I SIMELP: I Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa.
Disponível em:
http://iptv.usp.br/overmedia/VisualizarVideo.do?_InstanceId=0&_EntityIdentifier=uspdna692OFGZJ4qJJrKQ-XcD0TRYuMoN2ay9CcXs877Jk
Consultado em 26 de março de 2014

APÊNDICE 1

Inquérito por questionário

O presente questionário enquadra-se num projeto de investigação a apresentar à Universidade de Lisboa para a obtenção do grau de doutor em Língua e Cultura Portuguesa (Língua Estrangeira/Língua Segunda).

A finalidade do trabalho é entender quais as representações e motivação dos nossos aprendentes e perceber o impacto que os diversos contextos, nomeadamente o de imersão linguística, têm na motivação para a aprendizagem da língua.

A sua colaboração revela-se da maior importância para a concretização deste trabalho. As respostas a este questionário são anónimas e confidenciais e destinam-se, exclusivamente, a fins de investigação.

Nota: A tradução para chinês foi ligeiramente alterada, no sentido de haver uma aproximação à língua-alvo e não causar nenhum efeito de estranhamento no nosso público inquirido.

1. Ano do curso

3 ☐ 4 ☐

2. Nome da instituição do curso:

a) Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim	BFSU	
b) Universidade de Estudos Internacionais de Xangai	SHISU	
c) Universidade de Estudos Estrangeiros de Tianjin	TJFSU	
d) Universidade de Estudos Internacionais de Pequim	BISU	
e) Universidade de Estudos Internacionais de Xi'an	XISU	
f) Universidade Normal de Harbin	HRBNU	
g) Instituto de Línguas Estrangeiras Jilin Huaqiao	HQWY	
h) Universidade de Línguas Estrangeiras de Dalian	DLUFL	
i) Universidade de Estudos Estrangeiros de Guangdong	GDUFS	
j) Universidade de Comércio Internacional e Economia	UIBE	
k) Universidade de Línguas e Cultura de Pequim	BLCU	
l) Universidade de Estudos Internacionais de Sichuan	SISU	
m) Universidade de Estudos Internacionais de Zhejiang	ZJU	
n) Universidade de Macau	UMAC	
o) Universidade de Ciência e Tecnologia de Macau	MUST	
p) Instituto Politécnico de Macau	IPM	

3. Nome da instituição no programa de mobilidade:

a) Universidade de Lisboa	
b) Universidade Nova de Lisboa	
c) ISCTE Instituto Universitário de Lisboa	
d) Universidade do Porto	
e) Universidade de Coimbra	
f) Universidade de Aveiro	
g) Universidade do Minho	
h) Instituto Politécnico de Bragança	
i) Instituto Politécnico de Leiria	

4. Género

Masculino ☐ Feminino ☐

5. Origem

Macau ☐ Continente ☐

6. Originário/a da província de:

安徽	Anhui	
北京	Pequim	
重庆	Chongqing	
福建	Fujian	
甘肃	Gansu	
广东	Guangdong	
广西	Guangxi	
贵州	Guizhou	
海南	Hainan	
河北	Hebei	
黑龙江	Heilongjiang	
河南	Henan	
香港	Hong Kong	
湖北	Hubei	
湖南	Hunan	
江苏	Jiangsu	
江西	Jiangxi	
吉林	Jilin	
辽宁	Liaoning	
内蒙古	Mongolia	
宁夏	Ningxia	
青海	Qinghai	
山东	Shandong	
上海	Xangai	
山西	Shanxi	
陕西	Shaanxi	
四川	Sichuan	
天津	Tianjin	
新疆	Xinjiang Uigur	
西藏	Tibet	
云南	Yunnan	
浙江	Zhejiang	

7. É originário/a de uma:

a) Aldeia/meio rural	
b) Vila/pequena cidade	
c) Grande cidade	

8. Idade

18-19 anos ☐ 20-21 anos ☐ 22-23 anos ☐ 24-25 anos ☐ Outra ☐

9. Habilitações académicas do pai:

a) Curso superior	
b) Ensino secundário	
c) Ensino primário	

10. Habilitações académicas da mãe:

a) Curso superior	
b) Ensino secundário	
c) Ensino primário	

11. Os meus pais falam línguas estrangeiras:

Nenhuma ☐ uma ☐ duas ☐ três ☐ Mais de três ☐

12. Língua materna

Mandarim ☐ Cantonês ☐ Outros dialetos ☐ Línguas minoritárias ☐

13. Além do português, falo:

Inglês ☐ Francês ☐ Japonês ☐ Outras ☐ Quais? ☐

14. Idade com que tomou contacto com a língua portuguesa:

a) 0-5 anos	
b) 6-10 anos	
c) 11-16 anos	
d) 17-18 anos	

15. Primeiro contacto com a língua portuguesa através de:

a) Escola	
b) Televisão	
c) Futebol	
d) Internet	
e) Livros/revistas	
f) Amigos	
g) Viagens	
h) Contacto com pessoas (vizinhos, turistas...)	

16. Idade em que decidiu aprender português:

a) 0-5 anos	
b) 6-10 anos	
c) 11-16 anos	
d) 17-18 anos	

17. Antes do programa de mobilidade, a minha avaliação na disciplina de português situava-se entre:

a)	93%-100%	A	
b)	90%-92%	A-	
c)	87%-89%	B+	
d)	83%-86%	B	
e)	80%-82%	B-	
f)	77%-79%	C+	
g)	73%-76%	C	
h)	70%-72%	C-	
i)	67%-69%	D+	
j)	63%-66%	D	
k)	60%-62%	D-	
l)	0%-59%	F	

18. Depois do programa de mobilidade, a minha avaliação na disciplina de português situa-se entre:

a)	93%-100%	A	
b)	90%-92%	A-	
c)	87%-89%	B+	
d)	83%-86%	B	
e)	80%-82%	B-	
f)	77%-79%	C+	
g)	73%-76%	C	
h)	70%-72%	C-	
i)	67%-69%	D+	
j)	63%-66%	D	
k)	60%-62%	D-	
l)	0%-59%	F	

19. Em Portugal, quanto da minha comunicação é/foi feita em português?

25% ou menos ☐ 26-50% ☐ 51-75% ☐ 76-100% ☐

20. Teria tido melhor proveito da estadia se:

h)	Tivesse sido integrado em turmas de alunos locais (não apenas com alunos chineses)	
i)	Tivesse tido outras disciplinas	
j)	O conteúdo das disciplinas tivesse sido outro	
k)	Tivessem sido desenvolvidas outros tipos de tarefas nas aulas	
l)	Tivesse participado em mais atividades extracurriculares (exposições, concursos, visitas de estudo...)	
m)	Tivessem sido organizadas atividades que me envolvessem mais com a comunidade local (conferências, feiras, campeonatos desportivos...)	

Em que medida concorda ou discorda de cada uma das seguintes afirmações?

(Usamos aqui a escala de *Likert* para medir o seu nível de concordância ou não concordância com as afirmações. Preste atenção, quando as afirmações forem negativas)

Discordo totalmente
Discordo parcialmente
Não concordo nem discordo
Concordo parcialmente
Concordo totalmente

21. Gostava de falar fluentemente muitas línguas estrangeiras.

Discordo totalmente	<input type="checkbox"/>	Discordo parcialmente	<input type="checkbox"/>	Não concordo nem discordo	<input type="checkbox"/>	Concordo parcialmente	<input type="checkbox"/>	Concordo totalmente	<input type="checkbox"/>
---------------------	--------------------------	-----------------------	--------------------------	---------------------------	--------------------------	-----------------------	--------------------------	---------------------	--------------------------

22. Estudo português porque os meus pais quiseram.

Discordo totalmente	<input type="checkbox"/>	Discordo parcialmente	<input type="checkbox"/>	Não concordo nem discordo	<input type="checkbox"/>	Concordo parcialmente	<input type="checkbox"/>	Concordo totalmente	<input type="checkbox"/>
---------------------	--------------------------	-----------------------	--------------------------	---------------------------	--------------------------	-----------------------	--------------------------	---------------------	--------------------------

23. Estudo português porque conheço alguém que usa essa língua como instrumento de trabalho e gosta muito do que faz. Também quero ter uma vida profissional assim no futuro.

Discordo totalmente	<input type="checkbox"/>	Discordo parcialmente	<input type="checkbox"/>	Não concordo nem discordo	<input type="checkbox"/>	Concordo parcialmente	<input type="checkbox"/>	Concordo totalmente	<input type="checkbox"/>
---------------------	--------------------------	-----------------------	--------------------------	---------------------------	--------------------------	-----------------------	--------------------------	---------------------	--------------------------

24. Estudo português porque faz parte da minha identidade cultural (laços de sangue, língua veicular na escola, História da cidade onde vivo...).

Discordo totalmente	<input type="checkbox"/>	Discordo parcialmente	<input type="checkbox"/>	Não concordo nem discordo	<input type="checkbox"/>	Concordo parcialmente	<input type="checkbox"/>	Concordo totalmente	<input type="checkbox"/>
---------------------	--------------------------	-----------------------	--------------------------	---------------------------	--------------------------	-----------------------	--------------------------	---------------------	--------------------------

25. Estudo português porque é a quarta língua mais falada no mundo.

Discordo totalmente	<input type="checkbox"/>	Discordo parcialmente	<input type="checkbox"/>	Não concordo nem discordo	<input type="checkbox"/>	Concordo parcialmente	<input type="checkbox"/>	Concordo totalmente	<input type="checkbox"/>
---------------------	--------------------------	-----------------------	--------------------------	---------------------------	--------------------------	-----------------------	--------------------------	---------------------	--------------------------

26. Não tenho prazer em estudar línguas estrangeiras.

Discordo totalmente	<input type="checkbox"/>	Discordo parcialmente	<input type="checkbox"/>	Não concordo nem discordo	<input type="checkbox"/>	Concordo parcialmente	<input type="checkbox"/>	Concordo totalmente	<input type="checkbox"/>
---------------------	--------------------------	-----------------------	--------------------------	---------------------------	--------------------------	-----------------------	--------------------------	---------------------	--------------------------

27. Gostava de viver em Portugal.

Discordo totalmente	<input type="checkbox"/>	Discordo parcialmente	<input type="checkbox"/>	Não concordo nem discordo	<input type="checkbox"/>	Concordo parcialmente	<input type="checkbox"/>	Concordo totalmente	<input type="checkbox"/>
---------------------	--------------------------	-----------------------	--------------------------	---------------------------	--------------------------	-----------------------	--------------------------	---------------------	--------------------------

28. Estudar português vai permitir-me contactar com pessoas diferentes.

Discordo totalmente	<input type="checkbox"/>	Discordo parcialmente	<input type="checkbox"/>	Não concordo nem discordo	<input type="checkbox"/>	Concordo parcialmente	<input type="checkbox"/>	Concordo totalmente	<input type="checkbox"/>
---------------------	--------------------------	-----------------------	--------------------------	---------------------------	--------------------------	-----------------------	--------------------------	---------------------	--------------------------

29. Estudar português vai aumentar o meu nível de cultura geral.

Discordo totalmente	<input type="checkbox"/>	Discordo parcialmente	<input type="checkbox"/>	Não concordo nem discordo	<input type="checkbox"/>	Concordo parcialmente	<input type="checkbox"/>	Concordo totalmente	<input type="checkbox"/>
---------------------	--------------------------	-----------------------	--------------------------	---------------------------	--------------------------	-----------------------	--------------------------	---------------------	--------------------------

30. Estudar português é importante porque os meus compatriotas vão respeitar-me mais se falar bem uma língua estrangeira.

Discordo totalmente	<input type="checkbox"/>	Discordo parcialmente	<input type="checkbox"/>	Não concordo nem discordo	<input type="checkbox"/>	Concordo parcialmente	<input type="checkbox"/>	Concordo totalmente	<input type="checkbox"/>
---------------------	--------------------------	-----------------------	--------------------------	---------------------------	--------------------------	-----------------------	--------------------------	---------------------	--------------------------

31. Gosto de estar com pessoas que falam línguas estrangeiras.

Discordo totalmente	<input type="checkbox"/>	Discordo parcialmente	<input type="checkbox"/>	Não concordo nem discordo	<input type="checkbox"/>	Concordo parcialmente	<input type="checkbox"/>	Concordo totalmente	<input type="checkbox"/>
---------------------	--------------------------	-----------------------	--------------------------	---------------------------	--------------------------	-----------------------	--------------------------	---------------------	--------------------------

32. Estudar português vai ser-me útil na minha futura carreira profissional.

Discordo totalmente	<input type="checkbox"/>	Discordo parcialmente	<input type="checkbox"/>	Não concordo nem discordo	<input type="checkbox"/>	Concordo parcialmente	<input type="checkbox"/>	Concordo totalmente	<input type="checkbox"/>
---------------------	--------------------------	-----------------------	--------------------------	---------------------------	--------------------------	-----------------------	--------------------------	---------------------	--------------------------

33. Saber português é uma mais-valia no mundo de hoje.

Discordo totalmente	<input type="checkbox"/>	Discordo parcialmente	<input type="checkbox"/>	Não concordo nem discordo	<input type="checkbox"/>	Concordo parcialmente	<input type="checkbox"/>	Concordo totalmente	<input type="checkbox"/>
---------------------	--------------------------	-----------------------	--------------------------	---------------------------	--------------------------	-----------------------	--------------------------	---------------------	--------------------------

34. O português é importante porque vai ser útil para arranjar um bom emprego.

Discordo totalmente	<input type="checkbox"/>	Discordo parcialmente	<input type="checkbox"/>	Não concordo nem discordo	<input type="checkbox"/>	Concordo parcialmente	<input type="checkbox"/>	Concordo totalmente	<input type="checkbox"/>
---------------------	--------------------------	-----------------------	--------------------------	---------------------------	--------------------------	-----------------------	--------------------------	---------------------	--------------------------

35. Gostava de ser fluente em português.

Discordo totalmente	<input type="checkbox"/>	Discordo parcialmente	<input type="checkbox"/>	Não concordo nem discordo	<input type="checkbox"/>	Concordo parcialmente	<input type="checkbox"/>	Concordo totalmente	<input type="checkbox"/>
---------------------	--------------------------	-----------------------	--------------------------	---------------------------	--------------------------	-----------------------	--------------------------	---------------------	--------------------------

36. Estudar português é importante porque me permite comunicar melhor com pessoas que falam português e isso faz de mim uma pessoa mais aberta para o mundo.

Discordo totalmente	<input type="checkbox"/>	Discordo parcialmente	<input type="checkbox"/>	Não concordo nem discordo	<input type="checkbox"/>	Concordo parcialmente	<input type="checkbox"/>	Concordo totalmente	<input type="checkbox"/>
---------------------	--------------------------	-----------------------	--------------------------	---------------------------	--------------------------	-----------------------	--------------------------	---------------------	--------------------------

37. Fico nervoso/a ao falar com uma pessoa que fala português.

Discordo totalmente	<input type="checkbox"/>	Discordo parcialmente	<input type="checkbox"/>	Não concordo nem discordo	<input type="checkbox"/>	Concordo parcialmente	<input type="checkbox"/>	Concordo totalmente	<input type="checkbox"/>
---------------------	--------------------------	-----------------------	--------------------------	---------------------------	--------------------------	-----------------------	--------------------------	---------------------	--------------------------

38. No futuro, vou conhecer todos os aspetos da língua portuguesa.

Discordo totalmente	<input type="checkbox"/>	Discordo parcialmente	<input type="checkbox"/>	Não concordo nem discordo	<input type="checkbox"/>	Concordo parcialmente	<input type="checkbox"/>	Concordo totalmente	<input type="checkbox"/>
---------------------	--------------------------	-----------------------	--------------------------	---------------------------	--------------------------	-----------------------	--------------------------	---------------------	--------------------------

39. Saber português não é um objetivo muito importante na minha vida.

Discordo totalmente	<input type="checkbox"/>	Discordo parcialmente	<input type="checkbox"/>	Não concordo nem discordo	<input type="checkbox"/>	Concordo parcialmente	<input type="checkbox"/>	Concordo totalmente	<input type="checkbox"/>
---------------------	--------------------------	-----------------------	--------------------------	---------------------------	--------------------------	-----------------------	--------------------------	---------------------	--------------------------

40. Odeio o português.

Discordo totalmente	<input type="checkbox"/>	Discordo parcialmente	<input type="checkbox"/>	Não concordo nem discordo	<input type="checkbox"/>	Concordo parcialmente	<input type="checkbox"/>	Concordo totalmente	<input type="checkbox"/>
---------------------	--------------------------	-----------------------	--------------------------	---------------------------	--------------------------	-----------------------	--------------------------	---------------------	--------------------------

41. Se pudesse escolher, passaria mais tempo a aprender português.

Discordo	<input type="checkbox"/>	Discordo	<input type="checkbox"/>	Não concordo nem	<input type="checkbox"/>	Concordo	<input type="checkbox"/>	Concordo	<input type="checkbox"/>
totalmente		parcialmente		discordo		parcialmente		totalmente	

42. Antes de estar em Portugal, ficava ansioso/a sempre que tinha de falar português fora da aula.

Discordo	<input type="checkbox"/>	Discordo	<input type="checkbox"/>	Não concordo nem	<input type="checkbox"/>	Concordo	<input type="checkbox"/>	Concordo	<input type="checkbox"/>
totalmente		parcialmente		discordo		parcialmente		totalmente	

43. Além das aulas, dedico quase diariamente algum tempo a estudar português.

Discordo	<input type="checkbox"/>	Discordo	<input type="checkbox"/>	Não concordo nem	<input type="checkbox"/>	Concordo	<input type="checkbox"/>	Concordo	<input type="checkbox"/>
totalmente		parcialmente		discordo		parcialmente		totalmente	

44. Por vezes, penso em desistir de estudar português.

Discordo	<input type="checkbox"/>	Discordo	<input type="checkbox"/>	Não concordo nem	<input type="checkbox"/>	Concordo	<input type="checkbox"/>	Concordo	<input type="checkbox"/>
totalmente		parcialmente		discordo		parcialmente		totalmente	

45. O português não me vai ser útil no futuro.

Discordo	<input type="checkbox"/>	Discordo	<input type="checkbox"/>	Não concordo nem	<input type="checkbox"/>	Concordo	<input type="checkbox"/>	Concordo	<input type="checkbox"/>
totalmente		parcialmente		discordo		parcialmente		totalmente	

46. Sinto-me bem quando falo português.

Discordo	<input type="checkbox"/>	Discordo	<input type="checkbox"/>	Não concordo nem	<input type="checkbox"/>	Concordo	<input type="checkbox"/>	Concordo	<input type="checkbox"/>
totalmente		parcialmente		discordo		parcialmente		totalmente	

47. Gostava de ter muitos amigos falantes de português.

Discordo	<input type="checkbox"/>	Discordo	<input type="checkbox"/>	Não concordo nem	<input type="checkbox"/>	Concordo	<input type="checkbox"/>	Concordo	<input type="checkbox"/>
totalmente		parcialmente		discordo		parcialmente		totalmente	

48. Adoro a cultura portuguesa.

Discordo	<input type="checkbox"/>	Discordo	<input type="checkbox"/>	Não concordo nem	<input type="checkbox"/>	Concordo	<input type="checkbox"/>	Concordo	<input type="checkbox"/>
totalmente		parcialmente		discordo		parcialmente		totalmente	

49. Quero aprender português tão bem que passe a ser natural para mim.

Discordo	<input type="checkbox"/>	Discordo	<input type="checkbox"/>	Não concordo nem	<input type="checkbox"/>	Concordo	<input type="checkbox"/>	Concordo	<input type="checkbox"/>
totalmente		parcialmente		discordo		parcialmente		totalmente	

50. Tenho tendência em desistir e não prestar atenção quando não entendo algo em português.

Discordo	<input type="checkbox"/>	Discordo	<input type="checkbox"/>	Não concordo nem	<input type="checkbox"/>	Concordo	<input type="checkbox"/>	Concordo	<input type="checkbox"/>
totalmente		parcialmente		discordo		parcialmente		totalmente	

51. Esforço-me mesmo muito para aprender português.

Discordo	<input type="checkbox"/>	Discordo	<input type="checkbox"/>	Não concordo nem	<input type="checkbox"/>	Concordo	<input type="checkbox"/>	Concordo	<input type="checkbox"/>
totalmente		parcialmente		discordo		parcialmente		totalmente	

52. A forma de pensar dos portugueses é muito diferente da minha.

Discordo	<input type="checkbox"/>	Discordo	<input type="checkbox"/>	Não concordo nem	<input type="checkbox"/>	Concordo	<input type="checkbox"/>	Concordo	<input type="checkbox"/>
totalmente		parcialmente		discordo		parcialmente		totalmente	

53. Estudar português é importante porque os portugueses vão respeitar-me mais se falar bem a língua deles.

Discordo totalmente ☐ Discordo parcialmente ☐ Não concordo nem ☐
discordo concordo parcialmente ☐ concordo totalmente ☐

54. Estudar português é importante porque os portugueses vão aceitar-me melhor como amigo.

Discordo totalmente ☐ Discordo parcialmente ☐ Não concordo nem ☐
discordo concordo parcialmente ☐ concordo totalmente ☐

55. Os meus pais encorajam-me a falar português o mais possível.

Discordo totalmente ☐ Discordo parcialmente ☐ Não concordo nem ☐
discordo concordo parcialmente ☐ concordo totalmente ☐

56. Não me interessa aprofundar aspetos da língua portuguesa.

Discordo totalmente ☐ Discordo parcialmente ☐ Não concordo nem ☐
discordo concordo parcialmente ☐ concordo totalmente ☐

57. Quero aprender português, mas não estou interessado/a na cultura.

Discordo totalmente ☐ Discordo parcialmente ☐ Não concordo nem ☐
discordo concordo parcialmente ☐ concordo totalmente ☐

58. Fico ansioso/a quando alguém me pergunta algo em português.

Discordo totalmente ☐ Discordo parcialmente ☐ Não concordo nem ☐
discordo concordo parcialmente ☐ concordo totalmente ☐

59. Quando acabar o curso, não vou estudar mais português porque não tenho interesse nisso.

Discordo totalmente ☐ Discordo parcialmente ☐ Não concordo nem ☐
discordo concordo parcialmente ☐ concordo totalmente ☐

60. A maioria dos falantes de português são simpáticos e é fácil tornar-se amigo deles.

Discordo totalmente ☐ Discordo parcialmente ☐ Não concordo nem ☐
discordo concordo parcialmente ☐ concordo totalmente ☐

61. Os portugueses são sociáveis e simpáticos.

Discordo totalmente ☐ Discordo parcialmente ☐ Não concordo nem ☐
discordo concordo parcialmente ☐ concordo totalmente ☐

62. Estudar português é importante porque me vai ajudar a entender e apreciar melhor os hábitos de vida dos falantes nativos.

Discordo totalmente ☐ Discordo parcialmente ☐ Não concordo nem ☐
discordo concordo parcialmente ☐ concordo totalmente ☐

63. Quanto melhor conheço os falantes nativos, mais eu gosto deles.

Discordo totalmente ☐ Discordo parcialmente ☐ Não concordo nem ☐
discordo concordo parcialmente ☐ concordo totalmente ☐

64. Consigo imaginar-me a falar fluentemente português no futuro.

Discordo ☐ Discordo ☐ Não concordo nem ☐ Concordo ☐ Concordo ☐
totalmente parcialmente discordo parcialmente totalmente

65. Quero conhecer melhor a cultura porque acho que é importante para o mundo dos negócios.

Discordo ☐ Discordo ☐ Não concordo nem ☐ Concordo ☐ Concordo ☐
totalmente parcialmente discordo parcialmente totalmente

66. O português vai abrir-me as portas para o mundo dos negócios.

Discordo ☐ Discordo ☐ Não concordo nem ☐ Concordo ☐ Concordo ☐
totalmente parcialmente discordo parcialmente totalmente

67. Quanto mais conheço a cultura portuguesa, mais gosto da cultura chinesa.

Discordo ☐ Discordo ☐ Não concordo nem ☐ Concordo ☐ Concordo ☐
totalmente parcialmente discordo parcialmente totalmente

68. Na verdade, só procuro ter amigos portugueses para praticar o meu português.

Discordo ☐ Discordo ☐ Não concordo nem ☐ Concordo ☐ Concordo ☐
totalmente parcialmente discordo parcialmente totalmente

69. Posso sempre confiar num falante nativo de português.

Discordo ☐ Discordo ☐ Não concordo nem ☐ Concordo ☐ Concordo ☐
totalmente parcialmente discordo parcialmente totalmente

70. Sinto que as diferenças culturais me impedem/impediram de comunicar melhor com os portugueses, em Portugal.

Discordo ☐ Discordo ☐ Não concordo nem ☐ Concordo ☐ Concordo ☐
totalmente parcialmente discordo parcialmente totalmente

71. Queria tanto integrar-me no grupo de amigos locais que mudo/mudava a minha maneira de ser.

Discordo ☐ Discordo ☐ Não concordo nem ☐ Concordo ☐ Concordo ☐
totalmente parcialmente discordo parcialmente totalmente

72. Com esta estadia em Portugal, perdi a vontade de aprender português.

Discordo ☐ Discordo ☐ Não concordo nem ☐ Concordo ☐ Concordo ☐
totalmente parcialmente discordo parcialmente totalmente

73. Os meus professores de português são realmente ótimos.

Discordo ☐ Discordo ☐ Não concordo nem ☐ Concordo ☐ Concordo ☐
totalmente parcialmente discordo parcialmente totalmente

74. Uso várias estratégias para aprender de forma mais eficiente (memorizo palavras e expressões, anoto todas as palavras e expressões novas, procuro sinónimos ou palavras da mesma família, etc.).

Discordo ☐ Discordo ☐ Não concordo nem ☐ Concordo ☐ Concordo ☐
totalmente parcialmente discordo parcialmente totalmente

75. Fico ansioso quando tenho de responder às perguntas nas aulas de português.

Discordo ☐ Discordo ☐ Não concordo nem ☐ Concordo ☐ Concordo ☐
totalmente parcialmente discordo parcialmente totalmente

76. As minhas aulas de português são realmente uma perda de tempo.

Discordo ☐ Discordo ☐ Não concordo nem ☐ Concordo ☐ Concordo ☐
totalmente parcialmente discordo parcialmente totalmente

77. Não acho que os meus professores de português sejam muito bons.

Discordo ☐ Discordo ☐ Não concordo nem ☐ Concordo ☐ Concordo ☐
totalmente parcialmente discordo parcialmente totalmente

78. Os meus professores de português são melhores do que os das outras disciplinas.

Discordo ☐ Discordo ☐ Não concordo nem ☐ Concordo ☐ Concordo ☐
totalmente parcialmente discordo parcialmente totalmente

79. Gosto realmente de aprender português.

Discordo ☐ Discordo ☐ Não concordo nem ☐ Concordo ☐ Concordo ☐
totalmente parcialmente discordo parcialmente totalmente

80. Acho que as minhas aulas de português são aborrecidas.

Discordo ☐ Discordo ☐ Não concordo nem ☐ Concordo ☐ Concordo ☐
totalmente parcialmente discordo parcialmente totalmente

81. O/s meu/s professor/es de português dão as aulas de forma dinâmica e interessante.

Discordo ☐ Discordo ☐ Não concordo nem ☐ Concordo ☐ Concordo ☐
totalmente parcialmente discordo parcialmente totalmente

82. Fico preocupado/a ao ver que os outros alunos da minha turma falam português melhor do que eu e faço tudo para melhorar.

Discordo ☐ Discordo ☐ Não concordo nem ☐ Concordo ☐ Concordo ☐
totalmente parcialmente discordo parcialmente totalmente

83. Desisto de participar nas aulas, quando vejo que os meus colegas falam português melhor do que eu.

Discordo ☐ Discordo ☐ Não concordo nem ☐ Concordo ☐ Concordo ☐
totalmente parcialmente discordo parcialmente totalmente

84. Preferia estudar português com as metodologias usadas pelos meus professores chineses.

Discordo ☐ Discordo ☐ Não concordo nem ☐ Concordo ☐ Concordo ☐
totalmente parcialmente discordo parcialmente totalmente

85. Quando estudo português, ignoro as distrações (telemóvel, conversa com colegas do lado) e presto atenção à minha tarefa.

Discordo ☐ Discordo ☐ Não concordo nem ☐ Concordo ☐ Concordo ☐
totalmente parcialmente discordo parcialmente totalmente

86. O/s meu/s professor/es de português não apresenta/m os materiais de forma interessante.

Discordo totalmente	<input type="checkbox"/>	Discordo parcialmente	<input type="checkbox"/>	Não concordo nem discordo	<input type="checkbox"/>	Concordo parcialmente	<input type="checkbox"/>	Concordo totalmente	<input type="checkbox"/>
------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	------------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	------------------------	--------------------------

87. Escolhi este curso porque soube que podia estudar um semestre/um ano em Portugal.

Discordo totalmente	<input type="checkbox"/>	Discordo parcialmente	<input type="checkbox"/>	Não concordo nem discordo	<input type="checkbox"/>	Concordo parcialmente	<input type="checkbox"/>	Concordo totalmente	<input type="checkbox"/>
------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	------------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	------------------------	--------------------------

88. Procuro/Procurei participar em atividades oferecidas na comunidade local (passeios, prática desportiva, etc.).

Discordo totalmente	<input type="checkbox"/>	Discordo parcialmente	<input type="checkbox"/>	Não concordo nem discordo	<input type="checkbox"/>	Concordo parcialmente	<input type="checkbox"/>	Concordo totalmente	<input type="checkbox"/>
------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	------------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	------------------------	--------------------------

89. Tenho/Tive pena de não conseguir interagir mais com os portugueses.

Discordo totalmente	<input type="checkbox"/>	Discordo parcialmente	<input type="checkbox"/>	Não concordo nem discordo	<input type="checkbox"/>	Concordo parcialmente	<input type="checkbox"/>	Concordo totalmente	<input type="checkbox"/>
------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	------------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	------------------------	--------------------------

90. Tenho medo de perder a face por não falar tão bem quanto os meus colegas da turma e prefiro ficar calado nas aulas.

Discordo totalmente	<input type="checkbox"/>	Discordo parcialmente	<input type="checkbox"/>	Não concordo nem discordo	<input type="checkbox"/>	Concordo parcialmente	<input type="checkbox"/>	Concordo totalmente	<input type="checkbox"/>
------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	------------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	------------------------	--------------------------

91. Sinto-me/Sentia-me frustrado quando via que os meus colegas têm/tinham mais amigos nativos do que eu.

Discordo totalmente	<input type="checkbox"/>	Discordo parcialmente	<input type="checkbox"/>	Não concordo nem discordo	<input type="checkbox"/>	Concordo parcialmente	<input type="checkbox"/>	Concordo totalmente	<input type="checkbox"/>
------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	------------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	------------------------	--------------------------

92. Apesar de não dominar bem o português, tento/tentava sempre comunicar com os nativos.

Discordo totalmente	<input type="checkbox"/>	Discordo parcialmente	<input type="checkbox"/>	Não concordo nem discordo	<input type="checkbox"/>	Concordo parcialmente	<input type="checkbox"/>	Concordo totalmente	<input type="checkbox"/>
------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	------------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	------------------------	--------------------------

93. Quanto mais comunico/comunicava com falantes nativos mais vontade tenho/tinha de aprender português.

Discordo totalmente	<input type="checkbox"/>	Discordo parcialmente	<input type="checkbox"/>	Não concordo nem discordo	<input type="checkbox"/>	Concordo parcialmente	<input type="checkbox"/>	Concordo totalmente	<input type="checkbox"/>
------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	------------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	------------------------	--------------------------

94. Procuro/procurava sempre que possível aplicar fora da aula os conteúdos que me são/foram ensinados pelos professores.

Discordo totalmente	<input type="checkbox"/>	Discordo parcialmente	<input type="checkbox"/>	Não concordo nem discordo	<input type="checkbox"/>	Concordo parcialmente	<input type="checkbox"/>	Concordo totalmente	<input type="checkbox"/>
------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	------------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	------------------------	--------------------------

95. O contacto direto com as pessoas, em Portugal, aumentou a minha motivação em aprender a língua.

Discordo totalmente	<input type="checkbox"/>	Discordo parcialmente	<input type="checkbox"/>	Não concordo nem discordo	<input type="checkbox"/>	Concordo parcialmente	<input type="checkbox"/>	Concordo totalmente	<input type="checkbox"/>
------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	------------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	------------------------	--------------------------

96. Prefiro/Preferia sair sozinho/a à rua porque posso/podia interagir mais com os nativos.

Discordo	<input type="checkbox"/>	Discordo	<input type="checkbox"/>	Não concordo nem	<input type="checkbox"/>	Concordo	<input type="checkbox"/>	Concordo	<input type="checkbox"/>
totalmente		parcialmente		discordo		parcialmente		totalmente	

97. Sinto-me/Sentia-me mais seguro/a quando saio/saía com os meus colegas/amigos chineses.

Discordo	<input type="checkbox"/>	Discordo	<input type="checkbox"/>	Não concordo nem	<input type="checkbox"/>	Concordo	<input type="checkbox"/>	Concordo	<input type="checkbox"/>
totalmente		parcialmente		discordo		parcialmente		totalmente	

98. Com este programa de mobilidade, as minhas capacidades linguísticas melhoraram mais do que se tivesse ficado na China.

Discordo	<input type="checkbox"/>	Discordo	<input type="checkbox"/>	Não concordo nem	<input type="checkbox"/>	Concordo	<input type="checkbox"/>	Concordo	<input type="checkbox"/>
totalmente		parcialmente		discordo		parcialmente		totalmente	

99. Com esta experiência de mobilidade, percebi que, para ser fluente a português, preciso de me esforçar mais.

Discordo	<input type="checkbox"/>	Discordo	<input type="checkbox"/>	Não concordo nem	<input type="checkbox"/>	Concordo	<input type="checkbox"/>	Concordo	<input type="checkbox"/>
totalmente		parcialmente		discordo		parcialmente		totalmente	

100. Este programa de mobilidade fez-me perder o medo que tinha de falar português.

Discordo	<input type="checkbox"/>	Discordo	<input type="checkbox"/>	Não concordo nem	<input type="checkbox"/>	Concordo	<input type="checkbox"/>	Concordo	<input type="checkbox"/>
totalmente		parcialmente		discordo		parcialmente		totalmente	

101. Antes de ir para Portugal, tinha uma opinião negativa de Portugal e dos portugueses.

Discordo	<input type="checkbox"/>	Discordo	<input type="checkbox"/>	Não concordo nem	<input type="checkbox"/>	Concordo	<input type="checkbox"/>	Concordo	<input type="checkbox"/>
totalmente		parcialmente		discordo		parcialmente		totalmente	

102. Em Portugal, sinto que desenvolvo/desenvolvi mais as minhas capacidades linguísticas fora das aulas.

Discordo	<input type="checkbox"/>	Discordo	<input type="checkbox"/>	Não concordo nem	<input type="checkbox"/>	Concordo	<input type="checkbox"/>	Concordo	<input type="checkbox"/>
totalmente		parcialmente		discordo		parcialmente		totalmente	

103. Agora, percebo que o que sabia da cultura portuguesa, antes de ir para Portugal, é muito diferente da realidade.

Discordo	<input type="checkbox"/>	Discordo	<input type="checkbox"/>	Não concordo nem	<input type="checkbox"/>	Concordo	<input type="checkbox"/>	Concordo	<input type="checkbox"/>
totalmente		parcialmente		discordo		parcialmente		totalmente	

104. Portugal era o único país onde queria fazer um programa de mobilidade.

Discordo	<input type="checkbox"/>	Discordo	<input type="checkbox"/>	Não concordo nem	<input type="checkbox"/>	Concordo	<input type="checkbox"/>	Concordo	<input type="checkbox"/>
totalmente		parcialmente		discordo		parcialmente		totalmente	

105. Preferia ter ido para: _____

106. Durante a minha estadia, aprendo/aprendi a comunicar melhor conforme as diferentes situações de comunicação.

Discordo	<input type="checkbox"/>	Discordo	<input type="checkbox"/>	Não concordo nem	<input type="checkbox"/>	Concordo	<input type="checkbox"/>	Concordo	<input type="checkbox"/>
totalmente		parcialmente		discordo		parcialmente		totalmente	

107. Com a minha estadia em Portugal, domino melhor o registo formal da língua.

Discordo ☐ Discordo ☐ Não concordo nem ☐ Concordo ☐ Concordo ☐
totalmente parcialmente discordo parcialmente totalmente

108. No geral, agora, comunico melhor em português.

Discordo ☐ Discordo ☐ Não concordo nem ☐ Concordo ☐ Concordo ☐
totalmente parcialmente discordo parcialmente totalmente

109. No futuro, gostava de voltar a Portugal para fazer um curso de pós-graduação (mestrado ou doutoramento)

Discordo ☐ Discordo ☐ Não concordo nem ☐ Concordo ☐ Concordo ☐
totalmente parcialmente discordo parcialmente totalmente

110. Na sua opinião, que fatores são essenciais para manter e/ou aumentar a motivação de um aluno?

Não se esqueça de validar o questionário.

Obrigada pelo seu tempo e disponibilidade!

APÊNDICE 2

Dimensões teóricas

Escala	Número das perguntas/dos parâmetros	
	Perguntas na forma positiva	Perguntas na forma negativa
1. Interesse pelas línguas estrangeiras	21, 29	26
2. Postura intercultural	28, 31, 33, 36	
3. Incentivo parental/da comunidade	22, 30, 55	
4. Intensidade motivacional	41, 51, 74, 82, 85, 88, 94	50, 83
5. Ansiedade nas aulas	75, 90	
6. Apreciação relativa ao professor nativo	73, 78, 81	77, 84, 86
7. Desejo de aprender português	35	39, 40, 56, 72
8. Atitudes relativas à aprendizagem do português	43, 46, 79	44, 59, 76, 80
9. Atitudes relativas aos falantes nativos	47, 53, 54, 60, 61, 62, 63, 69, 91	52, 68, 101
10. Atitudes relativas à cultura	24, 48, 65	57, 67, 70
11. Orientação integrativa	27, 71	
12. Ansiedade na interação com nativos	37, 42, 58, 89, 97	92, 93, 96
13. Orientação instrumental	25, 32, 34, 66	45
14. Representação dos atributos (<i>future self</i>)	23, 38, 49, 64	
15. Atitudes relativas ao intercâmbio	87, 95, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 106, 107, 108	

2015年11月中国与葡萄牙国家进出口商品总值
As Trocas Comerciais entre a China e os Países de Língua Portuguesa em Novembro de 2015

序号No	国家 País	2015年11月 Novembro de 2015						2015年10月 Outubro de 2015	
		进出口额 Trocas Comerciais	出口额 Exportações da China	进口额 Importações da China	环比(%)Variação face ao mês passado			进出口额 Trocas Comerciais	
					进出口 Total	出口 Exportações	进口 Importações		
1	安哥拉 Angola	111,194.56	22,000.28	89,194.28	-30.29	-18.97	-32.61	159,504.27	
2	巴西 Brasil	506,717.63	164,622.87	342,094.76	-8.98	-6.71	-10.03	556,694.30	
3	佛得角 Cabo Verde	248.98	248.86	0.12	-39.13	-39.09	-75.71	409.03	
4	几内亚比绍 Guiné-Bissau	243.85	240.58	3.26	57.17	61.21	-44.80	155.15	
5	莫桑比克 Moçambique	18,597.11	15,003.09	3,594.02	-16.84	-19.17	-5.45	22,362.31	
6	葡萄牙 Portugal	33,096.24	22,627.65	10,468.59	9.67	0.06	38.44	30,176.77	
7	东帝汶 Timor-Leste	2,006.52	2,006.50	0.02	151.15	152.60	-99.59	798.92	
8	圣多美和普林西比 São Tomé e Príncipe	111.63	109.29	2.34	212.49	205.93	-	35.72	
中国对葡萄牙国家进出口合计Total		672,216.52	226,859.13	445,357.40	-12.71	-7.85	-15.00	770,136.47	

信息来源：中国海关总署统计数据
Fonte de Informações: Estatísticas dos Serviços da Alfândega da China